

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

PŘÍSTUPY TŘÍ UČITELEK KE STEJNÉMU UČIVU

APPROACHES OF THREE TEACHERS TO THE SAME SUBJECT MATTER

Vedoucí diplomové práce:	PhDr. Jana Stará, Ph.D.
Autor diplomové práce:	Veronika Nodlová
Studijní obor:	učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Forma studia:	prezenční
Diplomová práce dokončena:	březen, 2014

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Přístupy tří učitelek ke stejnému učivu vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

Podpis:

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí práce PhDr. Janě Staré, PhD. za poskytnuté odborné konzultace, cenné rady při vzniku práce a v neposlední řadě za její čas, který mi ochotně věnovala. Dále mé díky patří nejmenovaným paním učitelkám, které se nechaly natočit při výuce a poskytly rozhovor.

ABSTRAKT

Práce se zabývá porovnáním přístupu tří učitelek v oblasti učiva, diferenciaci a vysokých očekávání. V teoretické části jsou rozebrána zmíněná témata. V kapitole o učivu jsou informace o stanovování učiva, kde je stanoveno, jakou roli při tom hraje učitel a podle čeho učivo vybírá. Dále pak jaké jsou druhy učiva a přístupy k němu. V kapitole o vysokých očekáváních je vysvětlen pojem sebenaplňující předpověď a také způsob, jakým se tvoří a jak se dají změnit. Tématem poslední kapitoly je diferenciaci, v této kapitole jsou uvedeny typy diferenciaci a způsoby, jak pracovat s žáky podle jejich potřeb. Jsou tu také stručně popsány dvě skupiny žáků, jichž se diferenciaci nejvíce týká, žáci se speciálními potřebami a žáci nadaní. Na základě videonahrávek a rozhovorů jsou zkoumány přístupy tří učitelek ve zmíněných oblastech. Výsledky výzkumu přináší informace o tom, jakým způsobem učitelé pracují s učivem navrhovaným učebnicovými materiály a jak přistupují k neobvyklému tématu. Dále pak, zda diferencují ve výuce a jestli se dá vypořádat různé chování k různým žákům.

KLÍČOVÁ SLOVA

Učivo, kurikulum, učitelovo pojetí výuky, diferenciaci, vysoká očekávání, chvála

ABSTRACT

The thesis is focused on comparison of three teachers' approaches to the same subject matter in the area of curriculum, differentiation and high expectations. There are analysed topics in question in the theoretical part. The chapter about curriculum contains information about setting curriculum, where is it set, which role does the teacher play in setting curriculum and how does he/she choose the curriculum. We can find there also information about what types of curriculum and approaches to it do exist. The chapter about high expectations explains the term self-fulfilling prophecy and also the way how it is created and how it can be changed. The topic of the last chapter is differentiation, where there are types of differentiation and way of working with pupil according to their needs. There are concisely described two groups of pupils, pupils with special needs and gifted pupils. The approaches of three teachers are based on recordings and interviews. The results of this study give us information about, how the teachers work with textbook materials and what is their approach to chosen unusual topic. The results also tell us, if the teachers are differentiating and if we can observe different behaviour to various pupils.

KEY WORDS

Curriculum, teacher's beliefs, differentiation, high expectation, praise

Obsah

ÚVOD.....	8
1. TEORETICKÁ ČÁST	9
1.1. Učivo.....	9
1.1.1. Kurikulum	9
1.1.2. Transformace obsahu vzdělávání.....	10
1.1.3. Základní učivo.....	11
1.1.4. Vzdělávací standardy.....	12
1.1.5. Kurikulární dokumenty.....	13
1.1.6. Tvorba kurikulárních dokumentů.....	15
1.1.7. Příprava na vyučování	17
1.1.8. Učitelovo pojetí výuky a jeho vyučovací styl.....	17
1.1.9. Přístupy k učivu	19
1.1.10. Struktura a složky učiva.....	20
1.2. Vysoká očekávání	24
1.2.1. Kategorie chování učitelů.....	24
1.2.2. Sympatie a hněv	25
1.2.3. Chvála a kritika	25
1.2.4. Chápání nabízené pomoci dětmi.....	26
1.2.5. Snaha a schopnosti.....	27
1.2.6. Typy učitelova očekávání	27
1.2.7. Pygmalion-efekt a Golem-efekt	28
1.2.8. Jak se vytvářejí sebenaplňující předpovědi.....	29
1.2.9. Vnímání úspěchu a neúspěchu	30
1.2.10. Vnímání účinnosti.....	31
1.2.11. Změna očekávání.....	31
1.3. Diferenciace	33
1.3.1. Typy diferenciace	33
1.3.2. Vnitřní diferenciace.....	34
1.3.3. Třídní elementy	35
1.3.4. Charakter vyučování.....	36
1.3.5. Strategie pro diferenciaci	40

1.3.6.	Východiska úspěšného učení	41
1.3.7.	Žáci se speciálními potřebami a žáci mimořádně nadaní	42
1.3.8.	Znaky diferencované třídy.....	44
1.3.9.	Plánování výuky.....	45
1.3.10.	Dříve užívané strategie pro diferenciaci	47
2.	EMPIRICKÁ ČÁST	49
2.1.	Téma výzkumu a výzkumné otázky.....	49
2.2.	Charakteristika vybraného vzorku učitelů	49
2.3.	Charakteristika vybraného tématu	50
2.4.	Zvolené metody, proces sběru a analýzy dat.....	51
2.5.	Prezentace výsledků.....	51
2.5.1.	Jak učitelé uzpůsobují učivo navrhované v učebnici/příručce pro učitele?	51
2.5.2.	Jak učitelé přistupují k tématu, které je neobvykle zařazeno ve třetím ročníku? Jakým způsobem se ho snaží přiblížit žákům?	56
2.5.3.	Jak a jestli učitelé diferencují výuku prvouky?	59
2.5.4.	Jaké výzvy v rámci tohoto učiva jsou před žáky kladeny?.....	61
2.5.5.	Jakým způsobem pracují učitelé s chválou ve výuce? Můžeme pozorovat různé projevy chování učitelů k různým žákům?	61
2.6.	Shrnutí výzkumu.....	64
	ZÁVĚR	66
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	69

ÚVOD

Tématem této práce jsou přístupy učitelek ke stejnému učivu, jak už název napovídá, bude se jednat o zkoumání tří učitelek a to hlavně ve třech základních oblastech, kterých se týká teoretická část práce. První kapitola teoretické části je o učivu, o tom, kdo učivo stanovuje, co je to kurikulum. Dále jakou roli hraje učitel ve stanovování učiva, jakým stylem a proč plánuje a také jakou roli v tom hraje jeho pojetí učiva. V neposlední řadě se také dovídáme, co je to učivo a jaké jsou jeho složky. Další kapitola se týká termínu vysoká očekávání, o kterém zatím v české literatuře mnoho není. V této kapitole je vysvětlen termín vysoká očekávání a sebenaplnující předpovědi. Zjistíme, jak učitelé přistupují k žákům, jak mohou svá očekávání změnit a jak jejich přístup vnímají sami žáci. Kapitola se také zabývá chválou a způsobem hodnocení. V poslední kapitole teoretické části se zabývám termínem diferenciací. Informuji, jaké druhy diferenciací existují, s větším zaměřením pak zkoumám diferenciaci vnitřní. V kapitole najdete také metody a způsoby diferenciací a krátké představení dvou typických skupin žáků, kterých se to týká, a to žáků mimořádně nadaných a žáků se speciálními potřebami.

V empirické části pak vycházím z těchto kapitol teoretických a snažím se pomocí sledování hodin vybraného vzorku učitelek 1. stupně ZŠ a následného dotazování zjistit, jak učitelé pracují s vybraným učivem, zda výuku diferencují a v neposlední řadě, zda je možné pozorovat různý přístup k různým žákům. Mimo tyto hlavní oblasti se snažím zjistit, jakým stylem a v jaké míře používají učitelé metodickou příručku učitele a učebnici. Téma pozorovaných hodin je ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, konkrétně se jedná o téma 17. listopad, svátek svobody a demokracie, které je zařazeno do učebnic Prvouka pro 3. ročník ZŠ nakladatelství Fraus.

1. TEORETICKÁ ČÁST

1.1. Učivo

V první kapitole mé práce se zaměřím na kurikulum, stanovování učiva, složky učiva a učitelovo pojetí výuky.

1.1.1. Kurikulum

Co je kurikulum, vysvětlují ve své publikaci Maňák, Janík a Švec (2008). Uvádí, že to je souhrn znalostí, které si má člen určité společnosti osvojit. Kurikulum je součástí kultury společnosti, odráží úroveň jejího rozvoje a potřeby života. Kulturní tradice, politické zájmy, platné hodnotové normy, životní úroveň občanů, rodiče a společenství dospělých občanů, kteří vnímají odpovědnost za výchovu dalších generací, rozhodují o cílech vzdělávání a školství (Maňák et al., 2008). V obecnějším pojetí je kurikulum považováno za obsah vzdělávání (učivo) v širším slova smyslu a jeho osvojování, jako veškerou zkušenost žáka, kterou získává ve školním prostředí, a činnosti, které jsou spojeny s jeho osvojováním a hodnocením (Maňák et al., 2008). Učební plány a osnovy mají užší rozsah, týkají se organizace výuky a určují její rozsah a obsah.

Maňák et al. (2008) vysvětluje tři modely kurikula, které na sebe navazují a souvisejí spolu.

- Fundamentální model – tvůrce, badatel ideově vymezuje obsah vzdělávání a formuluje požadavky na ideál osobnosti.
- Konstruktivní model – stanovuje konkrétní požadavky na vzdělání. Organizátor, politik, zvažující společenské cíle, podmínky, zájmy a potřeby, navrhuje odpovídající kurikulum v rámci vzdělávacího systému.
- Realizovaný model – vychází z předchozích modelů a respektuje je, tento model vyústí do příprav na výuku. Dříve učitelé pouze přizpůsobovali požadavky kurikula žákům, s dnešními rámcovými programy mají učitelé větší volnost, mají možnost upravovat, redukovat, obměňovat, doplňovat

učivo. Rámcové vzdělávací programy vyžadují od učitelů inovativní přístup k učivu, i když je to někdy velmi náročné.

Obsah kurikula se dělí do čtyř dimenzí – ideové, obsahové, metodické a organizační. Kurikulární dimenze vymezují úseky, do nichž se daná problematika promítá. Zaměříme se nyní na dimenzi obsahovou, která je pro téma práce důležitá. Tato dimenze se týká obsahu vzdělávání, učiva, a Maňák et al. (2008) uvádí, že to je centrální bod kurikula. Učivo dříve stanovovaly osnovy, nyní tuto funkci zastávají rámcové vzdělávací programy. Učivo není statickým prvkem, ale v průběhu osvojování žáky prodělává změny. Prochází několika stavy – projektový (učivo má podobu projektu v plánu), prezentační (podoba, v jaké je předkládáno žákům), komunikační (žák se s učivem vypořádává), interiorizační (vnitřní osvojení učiva žákem) a aplikační (použití při řešení problémů v praxi).

1.1.2. Transformace obsahu vzdělávání

Transformace poznatků v učivo a ve znalosti, které si žáci osvojují, je problémem obsahové dimenze. Jednotlivé obory, poskytující základy vyučovacím předmětům, lpí na integritě a systému svého oboru a s nárůstem poznatků, který je neustálý, je třeba řešit tento problém, je potřeba stanovit základní učivo (Maňák et al., 2008).

Více informací o transformaci obsahu vzdělávání najdeme v publikaci *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření* (Janík et al., 2009), rozlišuje čtyři roviny, oborové obsahy, kurikulární obsahy, výukové obsahy a zvnitřněné obsahy (znalosti), na něž navazuje triáda transformací obsahů – ontodidaktická, psychodidaktická a kognitivní.

Ontodidaktickou transformaci realizují tvůrci kurikula, jejichž úkolem je zpracování kurikulárních dokumentů. Jedná se tedy o převedení oborových obsahů do obsahů kurikulárních, které jsou kvalifikovaně vybrané z fondu všech teoreticky možných obsahů oboru. Následně vznikne soubor znalostí a činností důležitých pro jednotlivé předměty (Janík et al., 2009). K určení kurikulárního obsahu se váže problematika

výběru a legitimizace obsahu, tedy co a proč učit. Jednotlivé obory mezi sebou „zápasí“ o místo v kurikulu a zajištění reprodukce. Janík et al. (2009) upozorňuje, že při výběru obsahu je potřeba zohledňovat cíle vzdělávání a určitá kritéria, např. užitečnost, důležitost, historický význam, význam pro budoucnost, vědeckost.

Převedení kurikulárních obsahů k obsahům výuky slouží psychodidaktická transformace, kterou má za úkol učitel. Janík et al. (2009) uvádí, že v souvislosti s touto transformací je naplňován princip zpřístupnění, týkající se subjektivity a zahrnující návaznost na žákovu zkušenost, blízkost jeho způsobu myšlení a vnímání světa. Je důležité, aby učitel respektoval žákovu subjektivitu a diagnostikoval jeho předpoklady k zacházení s obsahem. Podle Janíka et al. (2009) jde při výuce o vytvoření vztahu mezi žákem a obsahem, který má dvě dimenze – objektivní (týkající se legitimacy a správnosti obsahu) a subjektivní (zohledňující zájmy, zkušenosti a učební potenciality žáků). Učitel plánuje plodné setkávání žáků s obsahy, hledá vzdělávací hodnotu obsahu a ztvárňuje ji, aby přispěla k naplnění vzdělávacího záměru. Nyní už podle Janíka et al. (2009) vzniká učivo ve smyslu požadavků kladených na žákovo učení. „Učivo je didaktickým uskutečňováním kurikulárního obsahu, probíhajícího v komunikaci mezi učitelem a žákem a spojujícího žákovo myšlení s oborovým“ (Janík et al., 2009, s. 42).

Transformace kognitivní je proces změny učiva při učení, je to proces zpracování informací, které ve výuce nabývají formu (vnitřních) reprezentací učiva (Janík et al., 2009).

1.1.3. Základní učivo

Snahy o stanovení základního učiva jsou už od první poloviny 20. století. Mimo jiné i český pedagog O. Chlup upozorňoval na potřebu vymezit základní učivo a orientovat se na potřeby žáka, protože nárůst informací vedl k přetěžování dětí. Požadoval, aby základní učivo nebylo sestaveno z nesouvisajících informací, ale aby tvořilo didaktickou soustavu (Maňák et al., 2008). Mezi další teorie o základním učivu patří např. teorie exemplárního vyučování či kategoriální vzdělávání.

V dnešní době problematika výběru základního učiva neutichá, stále vzrůstá tlak nových informací. Mluví se o jádrovém kurikulu, které by stanovovalo učivo a vycházelo při tom z potřeb jednotlivých škol. Ke stanovování jádrového kurikula se váží problémy, například rozpor mezi snahou o minimalizaci rozsahu učiva a zachováním tradičního encyklopedického pojetí. Dále pak problém s praktickou realizací, naše poznání se stále mění a proto nelze stanovit něco trvale platného (Maňák et al., 2008).

Janík, Maňák a Knecht (2009) píší, že nelze odkládat řešení informační exploze a zvyšujícího se tlaku na rozsah znalostí, že je potřeba stanovit základní učivo a naučit mladou generaci pracovat s informacemi – orientovat se v nich, vybírat užitečné a eliminovat zbytečné. Dále uvádí, že je důležité vést žáky k tvořivému využívání poznatků, aby „sloužily k uspokojivému naplňování existenčních potřeb jedince a společnosti“ (Janík et al., 2009, s. 24).

1.1.4. Vzdělávací standardy

Kalhous, Obst (2002) se o základním učivu zmiňují ve spojitosti se standardy vzdělávání. Standardy chápou v kvalitativním významu jako definování smyslu, poslání předmětu a cílů, k nimž je třeba žáky vést. Ve významu kvantitativním je označují za základní učivo, tedy za minimum znalostí a dovedností. V souvislosti se standardy věnují pozornost cílovým standardům, „které mají pomoci žákům k takovým osobním kvalitám, které mu umožní samostatně se pohybovat ve vlastním životě“ (Kalhous, Obst, 2002, s. 137). Cílové standardy dělí na obecné, které se mají realizovat ve vyučování, bez ohledu na dělení do předmětů, a specifické, které jsou zaměřeny na pět oblastí vzdělávání (dorozumívání, osobnost, přírodu a techniku, společnost a matematiku).

Kmenové učivo, vystihující obsahové jádro základního vzdělávání, je považováno za hlavní nástroj k dosažení obecného cílového standardu a specifických vzdělávacích cílů jednotlivých předmětů. Kmenové učivo je invariantní součást vzdělávacího programu, je navrženo obecně, aby jej bylo možné zpracovat do učebních osnov, uvádí Kalhous, Obst (2002).

O vzdělávacích standardech informuje také Maňák et al. (2008), který uvádí jejich orientační funkci, týkající se cílů vzdělávacích aktivit a funkci hodnotící, stanovující kvantitativní a kvalitativní hlediska výkonů. Tyto standardy se „vztahují na obecné vzdělávací cíle, vytyčují kompetence a mohou vymezovat konkrétní požadavky na řešení úloh“ (Maňák et al., 2008, s. 37).

Maňák et al. (2008) se také zmiňuje o cílových standardech, které považuje za normu pro úroveň vzdělávání. Prvořadým úkolem školy v současnosti je naplnění minimálních standardů, týkajících se všech žáků. Znovu zde upozorňuje na explozi informací dnešní doby a s tím související důležitost stanovení povinných minimálních cílů vzdělávání. Minimální standardy, v době kdy se zvyšují nároky na rozsah osvojovaných poznatků, vymezují „pro každého občana nezbytnou podmínku pro úspěšný život v moderní společnosti“ (Maňák et al., 2008, s. 37).

Obsahová náplň cílových standardů neboli kmenové učivo vyjadřuje jádro základního vzdělání a zahrnuje klíčové poznatky a dovednosti (Maňák et al., 2008). Aby se zabránilo přetěžování žáků, je nutné vymezit kmenové učivo a tím omezit celkový rozsah učiva. Kmenové učivo se uplatnilo jako důležité hledisko ve vzdělávacích programech Základní škola, Obecná škola a Národní škola (Maňák et al., 2008).

Dvořák (2012) zmiňuje, že dnes jsou obsahové standardy chápány jako očekávané výstupy RVP. Někteří pedagogové už další zpřesnění RVP pomocí standardů nepotřebují, jiní chtějí vytvoření standardů ve formě map učebního pokroku, které by umožňovaly nejen sumativní hodnocení, ale především hodnocení formativní, poskytující zpětnou vazbu každému průběžně (Dvořák, 2012).

1.1.5. Kurikulární dokumenty

Od základního učiva se přesuneme k dokumentům, ve kterých je kurikulum stanoveno. Národní program rozvoje vzdělání v České republice (Bílá kniha) vytyčuje cíle, směry a orientační ukazatele pro další rozvoj vzdělávání na základě světových trendů, dědictví naší civilizace a národních tradic. Za zásadní otázku považuje problematiku stanovení

cílů a obsahu vzdělávání (Maňák et al., 2008). Maňák et al. (2008) uvádí, že vzdělávání musí mít smysl a osobní význam pro všechny. Dále vysvětluje systém vzdělávacích programů, kde hlavní zásady kurikulární politiky jsou určeny ve státním programu vzdělávání, národním kurikulu. Rámcové vzdělávací programy jsou další úrovní a od nich se odvíjí programy školní, zohledňující požadavky jednotlivých škol. S tímto pojetím kurikula rostou nároky na školy a učitele, důraz se klade na klíčové kompetence, osvojování hodnot a postojů, v zavádění integrace výuky, posilování mezipředmětových vztahů (Maňák et al., 2008).

Kurikulární dokumenty mají dvě úrovně, státní a školní. Rámcový vzdělávací program spolu s Národním programem vzdělání jsou na úrovni státní, na školní úrovni jsou školní vzdělávací programy. RVP vymezuje pojetí a cíle základního vzdělávání, což je utváření a rozvoj klíčových kompetencí a poskytnutí základu všeobecného vzdělávání, orientujícího se na situace blízké životu a praktické jednání (Maňák et al., 2008). Maňák et al. (2008) dále píše, že učivo je prostředkem k dosažení klíčových kompetencí. Klíčové kompetence vysvětluje jako „souhrn vědomostí, schopností, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ a uvádí, jaké kompetence patří mezi klíčové, jsou to – k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní. Úroveň kompetencí dosažených na základní škole není finální, je to základ pro celoživotní zdokonalování.

Obsah vzdělání v rámcovém vzdělávacím programu je dále specifikován a rozčleňován do devíti vzdělávacích oblastí a ty se poté dělí na jeden nebo více vzdělávacích oborů. Na učivo předmětů úzce navazují průřezová témata, která by měla doplňovat kurikulum o aktuální problematiku současného světa. Průřezová témata musí být zařazena někdy v průběhu povinné školní docházky (Maňák et al., 2008).

Stará (2009) uvádí, že každá škola musí mít zpracován svůj školní vzdělávací program, který vychází z RVP, ve kterém stát formuloval rámec:

- vymezující, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání

- specifikující úroveň klíčových kompetencí na konci základního vzdělávání
- vymezující vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo
- zařazující průřezová témata
- podporující komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu
- umožňující modifikaci vzdělávacího obsahu pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami
- závazný pro plánování požadavků přijímacích řízení na střední školy

V rámcovém programu je učivo doporučeno, ve školním programu je učivo závazné. Maňák et al. (2008) vysvětluje, v čem je dobré, že je kurikulum dvouúrovňové, umožňuje to centrální zajištění jednoty požadavků na vzdělání všech členů společnosti, současně respektuje místní podmínky, individuální předpoklady a aktuální potřeby pro skupiny a jednotlivce. Zásadní změnou, kterou RVP přináší, je zřetel na individuální vlastnosti žáka, udává jasné požadavky, které je možno dotvořit podle situace (situační rozhodování učitelského sboru a učitele). Maňák et al. (2008) uvádí, že odpovědnost za správné rozhodnutí se přenáší na učitele, a proto je potřeba mu pomoci, aby nepodlehł subjektivnímu pohledu, zaběhnutým stereotypům či pohodlnosti, např. dalším vzděláváním, literaturou, konzultacemi.

Dvořák (2012), který se dívá do historie kurikulárních dokumentů, upozorňuje, že tvorba kurikulárních rámců by se měla odehrávat co nejbližší žákům a znalosti jejich potřeb. Také zmiňuje, že idea rámcových programů a decentralizovaného kurikula nezaručuje kvalitu kurikulárního rámce. Některé mohou být zdrojem tvořivých nápadů a činností, ale jiné mohou dodržovat starou koncepci či být dokonce krokem zpět. Popisováním dlouhodobých cílů místo konkrétních obsahů se odlišují rámcové programy od osnov (Dvořák, 2012).

1.1.6. Tvorba kurikulárních dokumentů

Podívejme se nyní o trochu konkrétněji na tvorbu kurikulárních dokumentů. Dvořák (2012) popisuje dřívější snahy o obejití učitele, který byl považován za slabý článek

vzdělávání, kdy se autority snažily vytvořit kurikulum a učebnice takové, že „i v ruku netalentovaného učitele budou garantovat přijatelný výsledek“ (Dvořák, 2012, s. 54). Stejně tak nerealistické je pro něj postavení učitele do role racionálního tvořivého odborníka, který má čas a zdroje pro tvorbu kurikula.

Dvořák (2012) dále upozorňuje, že při tvorbě kurikula je nutné proniknout do učiva, najít, co brání porozumění, co k němu vede a kde může žák sejít z cesty. Uvádí, že ne každý má předpoklady k efektivní práci na ŠVP. Většina zemí má dnes centrálně stanovené a detailně vymezené povinné kurikulum a jen 4 evropské země uvádějí, že učitel má plnou autonomii při tvorbě kurikula, mezi nimi je Česká republika. Nejedna studie se proto zajímá, zda je učitel kompetentní pro tvorbu kurikula.

Maňák et al. (2008) také píše o tvorbě vzdělávacích programů, RVP jsou závazné rámcové směrnice dané ministerstvem, ŠVP si, jak už bylo zmíněno, vytváří škola. Na tvorbě se účastní celý učitelský sbor, realizace závisí na jejich angažovanosti. U učitelů se počítá se znalostí oboru i s psychologickým a pedagogickým aspektem při jeho předávání žákům. Maňák et al. (2008) uvádí, že je potřeba nově vidět postavení psychologie a pedagogiky (didaktiky), například v tom, že budeme vést žáky k aktivnímu postoji k učení, dále půjde třeba o integraci a komunikaci mezi učitelem a žáky. Je také potřeba vybírat podstatné poznatky a vyhnout se zbytečným či škodlivým informacím, proto je důležité „orientovat se na základní učivo, na podstatné souvislosti mezi jevy a na osvojení si morálních hodnot“ (Maňák et al., 2008). Znalost žakovy psychiky, respektování individuálních zvláštností, podpora žáků se zvláštními předpoklady to jsou další věci, na které je nutné klást větší důraz.

„Pro tvořivého učitele je nemyslitelné opakovat stále stejné postupy, úlohy a příklady, poněvadž všechny prvky výuky se neustále mění, takže mechanické opakování se stává brzdou a přítěží“ (Maňák et al., 2008). Při transformaci kurikula do realizační formy je závěrečným momentem příprava na výuku, budoucí reálný výukový proces. Učitel je zde postaven před rozhodování při přípravě na výuku, v průběhu výuky a o změnách a úpravách výuky příští. Velmi důležité je rozhodování při přípravě, která může mít

podobu scénáře se všemi proměnami důležitých situací. Pro úspěšné zvládnutí neplánovaného je ale potřeba schopnost improvizace (Maňák et al., 2008).

1.1.7. Příprava na vyučování

Stará (2009) uvádí, že soubor příprav na hodinu ukáže, zda učitel dělal vše, aby naplnil očekávané výstupy a přispěl k budování klíčových kompetencí. Nástrojem pro zajištění vertikálního rámce, rozložení učiva do jednotlivých vzdělávacích etap, je právě plánování výuky. Diferenciaci, co a jak učit žáky nadané, se speciálními potřebami, s různými učebními styly atp., bychom měli při plánování promýšlet. Více informací o diferenciaci najdete v jiné kapitole mé práce.

Maňák et al. (2008) dělí přípravu výuky do dvou fází – dlouhodobá příprava a bezprostřední příprava. Při přípravě dlouhodobé učitel volí nejen učivo konkrétního předmětu (oboru), ale zamýšlí se i nad průřezovými tématy, nad průniky se souvisejícími oblastmi a připravuje složitější technické prostředky. Výuka, získávající větší prostor a nadhled, umožňuje rozšířit horizont žáků a pomáhá jim proniknout do nedostupných sfér a oblastí (Maňák et al., 2008). Příprava bezprostřední konkretizuje, zpřesňuje a specifikuje připravený scénář.

Existuje široká nabídka výukových metod a učitel je zde postaven před rozhodnutí, která z nich je nejvhodnější. Při výběru se často opomíjí charakter učiva, který by měl být rozhodujícím faktorem (Maňák et al., 2008). Přiřazení metody ke konkrétnímu učivu nemusí být vždy jednoznačné. „Určit jednoznačný vztah učivo – výuková metoda je obtížné také z toho důvodu, že jednotlivé složky poznání se v učivu neprojevují v čisté podobě, ale naopak ve vzájemné kombinaci“ (Maňák et al., 2008, s. 98).

1.1.8. Učitelovo pojetí výuky a jeho vyučovací styl

S plánováním a tvorbou kurikula zajisté souvisí učitelovo pojetí učiva a jeho učební styl. Kalhous, Obst (2002) definují učitelovo pojetí výuky jako soubor názorů, přesvědčení, postojů a argumentů, kterými je učitel zdůvodňuje. Jedná se nejen o jeho pojetí učiva,

ale i cílů, organizačních forem, metod, žáka a dokonce sama sebe v roli učitele. Učitelovo pojetí výuky plní určité funkce, např. projektivní (ovlivňuje, co a jak udělat), selektivní (pomáhá při rozhodování, co je důležité a co ne), motivační (to, co motivuje učitele k nějaké činnosti, lhostejnosti, či odporu), regulační (které řídící postupy učitel upřednostňuje) a korelativní (o co se snaží, jak jedná reálně v konkrétních situacích). Pojetí výuky nevzniká najednou, ale postupně a v průběhu profesní dráhy se mění (Kalhous, Obst a kol., 2002).

O pojetí výuky informuje také Maňák et al. (2008), předpokládá, že to jak učitel pracuje s kurikulem, závisí na jeho didaktických dovednostech, které se do práce s kurikulem nepromítají přímočaře, ale přes představy, názory a postoje vztahující se k učivu. Činnosti učitele ve třídě jsou řízeny spíše než znalostmi z pedagogiky a psychologie, vnitřními rámci, zahrnujícími domněnky učitele o výukových cílech, učivu, žácích, jeho představy učitele a koncepce jeho role a role žáků. Maňák et al. (2008) dále uvádí dílčí pojetí učitelova pojetí výuky:

- výukových cílů a obsahů
- metod, forem, materiálních prostředků
- podmínek učení a vyučování
- žáka, jeho učení a rozvoje
- skupiny žáků a školní třídy
- úlohy učitele a sebe sama jako učitele
- úlohy dalších účastníků života ve škole

Vyučovací styl učitele vychází z jeho pojetí výuky, jedná se o preferovaný způsob jednání v pedagogických situacích (Maňák et al., 2008). Pedagogické situace mají rozmanitý charakter a projevují se v nich různé vyučovací styly, dimenze vyučovacího stylu. Mezi tyto dimenze patří (Maňák et al., 2008):

- osobní dimenze – jedinečná, promítá se do ní pojetí výuky, ale i identita a sebepojetí

- dimenze populace žáků, s níž učitel pracuje – žáci jsou jedinečné individuality
- dimenze mnohonásobných výukových cílů – rozmanitost školního kurikula, různé stránky rozvoje osobnosti žáků
- dimenze kontextů, v nichž výuka probíhá – prostředí, klima, atmosféra, stupeň a druh školy

Kombinací těchto dimenzí se nabízí spektrum vyučovacích stylů, které je ohraničeno dvěma póly – reprodukčním (preference reprodukce idejí, modelů a poznatků) a produkčním (objevování nových idejí, modelů a poznatků), (Maňák et al., 2008).

1.1.9. Přístupy k učivu

Ve *Školní didaktice* (Kalhous, Obst a kol., 2002) najdeme také informace o přístupech k učivu. Popisují zde dva přístupy, zprostředkující a vstřícný. Východiskem zprostředkujícího přístupu je přesná formulace cílových kompetencí žáka a analýza dílčích kroků, procvičování opakováním a zpevňování odměňováním. Kalhous, Obst (2002) uvádí, že tento přístup předepisuje obsahy učení, v závislosti na tom, co budou jednou žáci jako dospělí potřebovat. Je to často kritizovaný přístup, protože náš odhad o tom, co by mohli v budoucnosti potřebovat, může být mylný. Nedokážeme to přesně předpovědět, a čím vzdálenější cíle si nastavíme, tím větší vzniká nejistota (Kalhous, Obst a kol., 2002).

Přístup vstřícný vychází při výběru učiva ze žáka a jeho současného světa, zájmů a zkušeností. Učitel žákům poznání nenese, ale otevírá jim ho. Cíle zde slouží jako prostředek pro rozvinutí činnosti (Kalhous, Obst a kol., 2002).

Stará, Krčmářová (2014) uvádí styly vyučování podle Zahorika – styl zprostředkování znalostí (osvojení obsahů na rovině zapamatování, používání aktivit přímo vázících se k učebnici), rozšiřující (využití aktivit nepřímo vázících se k obsahu, vyžadujících porozumění a aplikaci znalostí) a navozující přemýšlení.

1.1.10. Struktura a složky učiva

Nyní se dostáváme ke složkám a struktuře učiva. Učivo je nedůležitější rozměr kurikula a vzniká didaktickou transformací z množiny dat, faktů, pojmů a tezí příslušné vědní disciplíny, oboru, garantujícího vyučovací předmět (Maňák et al., 2008). Kalhous, Obst (2002) vysvětlují, že rozvoj žákovy myšlení, osobnosti a kompetencí se musí dít pomocí konkrétních obsahů. Učivo dělí do tří složek, na vědomosti, dovednosti a hodnotovou orientaci žáka, jeho zájmy, přesvědčení, postoje. Mimo to jako výstupy školního vzdělávání uvádí některé vlastnosti člověka, např. rozsah paměti, schopnost myšlení, vůle, emoce, tělesné vlastnosti síly, obratnosti a vytrvalosti.

Vědomosti jsou považovány za podstatnou část učiva většiny předmětů, často se ale vytýká, že žáci neumějí své znalosti využít v praktickém životě, proto je potřeba, aby si žák učivo nejen zapamatoval, ale aby pochopil strukturu (zda je schopen zobecňovat fakta prostřednictvím pojmů a vysvětlovat vztahy mezi nimi pomocí generalizací). Fakta jsou popisem podoby, vlastnosti, počtu, místa atp. určitého jevu a jsou získávána pozorováním, experimentem, dotazováním (Kalhous, Obst a kol., 2002). Pojmy jsou podle Kalhouse, Obsta (2002) vnitřními, mentálními reprezentacemi našeho vědění o světě. Zobecňují důležité a odhlízejí od nedůležitého, umožňují nám tedy uvažovat o více faktech najednou. Pojmy se vytvářejí i mimo vědu jako spontánní prekoncepty, jež často mohou být chybné (nebudou mít totožný význam ve vědě). Generalizace je označením pro zákony, principy a teorie.

Vybrat klíčové pojmy a generalizace vyžaduje hluboké pochopení oboru, učitel by se měl zajímat, zda je tato struktura respektována v učebnici a volit takové, které vedou žáky k pojmovému a zobecňujícímu myšlení (Kalhous, Obst a kol., 2002).

Také Pasch et al. (2005) vysvětluje strukturu učiva, píše například, že pokud žák porozumí struktuře učiva, bude pro něj téma snáze pochopitelné. Pochopení struktury usnadňuje dlouhodobé zapamatování a proces učení, rozšiřuje také schopnost dávat nové informace do vztahu s předchozími a umožňuje získávat nové informace.

Pojmy Pasch et al. (2005) popisuje jako kategorie nebo třídy věcí, myšlenek, které mají společné nejdůležitější vlastnosti. I on uvádí, že některé pojmy se učíme přímou zkušeností mimo školu a považuje je za základní stavební kameny kvalitního kurikula. Charakterové vlastnosti pojmů by nám měly pomoci rozlišit, zda se jedná o příklad pojmu, či ne. Pojmy můžeme dělit na konkrétní (je možné je popsat vyjmenováním pozorovatelných vlastností, učíme se je v nižších ročnících) a abstraktní (složitější, není možné je pozorovat, protože nemají hmotné rozměry nebo tyto rozměry nejsou podstatné). Učitel by měl být schopný rozhodnout, zda jde o pojem konkrétní či abstraktní, měl by také vědět, že pojem je možné definovat a že má určité vlastnosti. Pojmové mapy mohou být pomůckou pro rozšíření, prohloubení a zpřesnění pochopení tématu (Pasch et al., 2005).

O generalizacích Pasch et al. (2005) říká, že to je výrok, vyjadřující vztah mezi dvěma a více pojmy. Oproti pojmu, který je vyjádřen obvykle jedním či dvěma slovy, je generalizace vyjádřena složitějším výrokem, často souvětím. Také na rozdíl od fakt, která lze ověřit pozorováním, jednoduchým experimentem, či vyhledáním informací v důvěryhodném zdroji, se generalizace ověřuje složitěji, např. opakovaným pokusem, nebo hledáním informací ve více zdrojích a jejich porovnáním. Pasch et al. (2005) uvádí, že generalizace jsou účinné nástroje usnadňující pochopení minulosti, přítomnosti i budoucnosti, ale nesmí být vykládány bezmyšlenkovitě.

Poslední část struktury učiva jsou fakta. Pasch et al. (2005) je definuje jako prohlášení o konkrétních objektech, které lze ověřit pozorováním, pokusem atp. jak už bylo zmíněno výše. „Souhrnná suma faktů, které jsou naším majetkem, přispívá k naší pověsti vzdělaných osob“ (Pasch et al., 2005, s. 67). Ale pro zvýšení našeho porozumění a schopnosti interpretovat okolnosti a situace, musí být fakta zapojena ve vztazích s generalizacemi a pojmy (Pasch et al., 2005).

Ted' se ještě vraťme zpět ke složkám učiva podle Kalhouse, Obsta (2002), pojem vědomosti byl vysvětlen a pokročíme proto dál. Dovednosti mají také určitou strukturu – cíl činnosti, volba prostředků, postup činnosti a kontrola výsledků. Dovednosti jsou

složitě a rozmanitě, což znesnadňuje jejich klasifikaci. Kalhous, Obst (2002) nabízí dělení podle věcného obsahu:

- dovednosti pracovní – činnosti potřebné k výkonu profese
- dovednosti sociální komunikace a jednání – kultivované projevy vztahu k ostatní lidem, osvojení mateřského jazyka, dovednost spolupráce, organizační a řídicí atp.
- dovednosti pohybové a zdravotní – péče o zdraví, odolávání nadměrné zátěži
- dovednosti poznávací – osvojení metod pozorování, logického myšlení atp.

Do kategorie dovedností bývají také řazeny postupy (procedury), které jsou tvořeny postupnými kroky vedoucími k dosažení cíle (Kalhous, Obst a kol., 2002).

Poslední složkou učiva, kterou uvádí Kalhous, Obst (2002) jsou hodnoty, které jsou chápány „jako odraz významu skutečnosti pro člověka, jeho zájmy a potřeby“ (Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 130). Jsou základem struktury mravního vědomí člověka, zahrnujícího společenské normy chování.

Maňák et al. (2008) rozděluje učivo na informace (zpráva, sdělení), fakta (nejnižší nutná rovina učiva), pojmy (myšlenka, zobecňující jevy určité třídy), dovednosti (dispozice, získaná učním, pro správné, rychlé, úsporné vykonávání činností), návyky (sklon vykonávat určitý úkon), myšlenkové operace (práce s informacemi, psychickými obsahy, výsledkem je pochopení vztahů, či řešení problémů), postoje (trvalá tendence projevovat stejnou aktivitu vůči podobným objektům) a kompetence (vybavenost osobnosti pro kvalifikované jednání).

Na konec této kapitoly bych ráda zmínila výsledky výzkumu *Užívání nových učebnicových materiálů učiteli 1. stupně ZŠ* (Stará, Krčmářová, 2014). Učitelky, které se zúčastnily tohoto výzkumu, byly přesvědčeny o důležitosti svobody učitele při výběru učiva. Vybírají učivo podle svého uvážení, preferencí, zvyklostí a zkušeností, jedna z nich uvedla, že vybírá učivo, které preferuje a které si myslí, že je pro žáky zajímavé.

Dále se ukázalo, že mladší učitelky zjednodušovaly znalostní učivo a rozvoj specifických přírodovědných dovedností, oproti tomu rozvíjely kompetence sociální a komunikativní.

Jednou z otázek výzkumníků je, zda je ještě učitelovo rozhodování legitimní a kdy může znamenat ohrožení úrovně vzdělání žáků. Další otázkou je, zda neposílila kurikulární reforma vnímání klíčových kompetencí na úkor učiva jednotlivých vzdělávacích oblastí.

1.2. Vysoká očekávání

Termín vysoká očekávání se poprvé objevuje ke konci 60. let, kde ve svých výzkumech psycholog R. Rosenthal a L. Jacobsová říkají, že učitelé si vytvářejí očekávání o žácích a poté se podle nich chovají. Podle nich také studenti vycítí způsob chování učitele a začnou se chovat podle jeho očekávání (Marzano, 2010). Tento jev se odborně nazývá „sebenaplnující předpověď“ (self-fulfilling prophecy). Tedy, že se učitel chová jako by bylo jeho očekávání skutečnost a za čas se opravdu jeho očekávání (předpověď) naplní.

K žákům se obecně přistupuje s nízkým očekáváním a s vysokým očekáváním. Je běžné, že učitelé dávají náročnější materiály žákům, na které nahlíží s vysokým očekáváním a naopak více pomoci těm, ke kterým mají očekávání nízká. Toto rozlišování není vhodné, nejideálnější by bylo, aby se na všechny žáky nahlíželo s vysokým očekáváním, protože by se zvedl jejich výkon a výsledky.

1.2.1. Kategorie chování učitelů

Ve článku *How Do Teachers' Expectations Affect Student Learning* (Stipek, 2002) popisují čtyři kategorie chování učitelů podle Rosenthala:

- 1) Socioemocionální klima – usmívání se, pokyvování hlavou na žáky, přátelskost
- 2) Vstup (input) – vzdálenost sedadla od učitele, počet učitelových interakcí, počet informací nebo problémů daných k řešení
- 3) Produkt (output) – aktivní účast na třídních diskuzích, nabízení vodítek, opakování nebo změna otázky, čas na odpověď, stupeň detailů a přesnosti zpětné vazby
- 4) Citová zpětná vazba – počet kritiky, počet (a základ) chvály, lítost a hněv nad nízkým výkonem

Toto chování má přímý efekt na vyučování a zvětšuje tak díru mezi vysokým a nízkým očekáváním. Ti, kterým je dááno více šancí, více vodítek a třeba i více úsměvů nebo projevů přátelského chování, se podle výše zmíněného článku, naučí více než ti, kteří

toto nemají. Podle článku je také častější, že si učitelé vytvoří lepší vztah s dětmi, které se snaží a mají lepší výsledky, u těchto žáků nebývají problémy s chováním a mají snahu svým chováním učitele potěšit. Učitelé si nevytváří úzký vztah se „zlobivými živy“, i když by jim to mohlo pomoci zlepšit jejich postoj ke škole (Stipek, 2002).

Učitelé se liší ve stupni chování k „nízko-očekávaným žákům“ a „vysoko-očekávaným žákům“. Někteří kladou větší důraz na žáky, na které nahlíží s vysokým očekáváním, jiní se snaží soustředit více na ty „slabší“. Ale extra pomoc, kterou učitel nabízí slabším žákům, je ne vždy přijata s radostí, může dokonce podrývat učení. Žák vycítí, že je s ním jednáno jako se slabším a odpovídá učiteli negativními emocemi a chováním. Učitelova snaha ochránit city dítěte nebo pomoci působí na žáky jako důkaz jejich nízkých schopností a snižuje tak sebevědomí dítěte i jeho snahu.

1.2.2. Sympatie a hněv

Jako dobře míněné, ale kontraproduktivní může skončit vyjádření emoce, kterou učitel ovlivňuje žákovu vnímání příčiny jeho neúspěchu, zmiňuje Stipek (2002). Mluvíme o emocích lítost (sympatie) a hněv. Podle výzkumu ve výše zmíněném článku zjišťujeme, že lítost vzbuzuje v žácích pocit nedostatku schopnosti, na rozdíl od zlosti (hněvu), která signalizuje nedostatek snahy. Ukazuje se také, že s dětmi, které jsou označovány jako „neschopné se učit“, se častěji než s dětmi, které takto označené nejsou, jedná s lítostí (sympatií) než s hněvem.

1.2.3. Chvála a kritika

Dalším paradoxním jevem je efekt chvály a kritiky. Chvála může působit i negativně, když je žák pochválen za lehký úkol, může to brát jako důkaz o nízkém očekávání a jeho sebejistota se sníží. Další výzkum uvedený ve článku *How Do Teachers' Expectations Affect Student Learning* (Stipek, 2002) ukazuje vnímání chvály a kritiky dětmi staršími jedenácti let. Například, když jsou dva žáci se stejným výsledkem, je ten, který se více snažil, označen za toho s nižšími schopnostmi. Nebo když je při plnění stejného úkolu jeden pochválen, považují ho ostatní za méně schopného, než jsou ti, co pochváleni

nebyli, a když dostal ve stejném případě někdo vynadáno, je považován za více schopného, než ti, co nedostali. Podle článku, dobře míněná kritika předává stejně pozitivní informaci jako chvála, a dokonce množství kritiky ovlivňuje žákovo sebepojetí ohledně schopností.

Téma chvály můžeme najít také v knize *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ* (Nováčková, 2006). Zde se dovídáme, jak správně použít slovní hodnocení. Autorka vidí riziko známek v tom, že se mohou stát vnější motivací učení, hlavním cílem a jak dále uvádí, stejné riziko platí i o pochvalách. Popisuje zde příklad, kdy paní učitelka pochválí žáka, že něco udělal, ale neuvědomuje si přitom, že sděluje, že důvodem, proč něco dělat, je zavděčit se druhým. A to je v rozporu s tím, že dětem říkáme, že se učí pro sebe, těmito pochvalami jim akorát naznačujeme, že se nám zavděčily. Když chceme dítě „pochválit“, měli bychom hovořit spíše o pocitech dítěte, např. „Asi máš radost, že se počet chyb snížil skoro o polovinu“. A použití slov „*chválím, mám radost*“ by mělo zmizet ze slovních hodnocení (Nováčková, 2006).

Další pohled na chválu nám ukazuje její důležitost pro vytváření kladné a otevřené atmosféry ve třídě. Zde je potřeba zvážit četnost chvály, protože při přílišném opakování ztrácí svůj význam. Chválu je potřeba formulovat konkrétně, aby žák byl schopen zjistit, co zapříčinilo jeho úspěch (Pasch et al., 2005). V knize *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině* (Pasch et al., 2005) se dále dočteme, jak negativně může výuku ovlivnit předčasná „hodnotící chvála“, hlavně při řešení náročnějších problémů nebo rozvoji tvořivého myšlení. Jakmile na někoho zareagujete s pochvalou („Výborně řečeno“), mohou z toho ostatní pochopit, že už nemá cenu se dále snažit, že už bylo řešení nalezeno. Proto je vhodnější používat jiné formulace na ohodnocení dobré žákovi reakce nebo připomínky, např. „To je zajímavá možnost.“ „Rozumím“.

1.2.4. Chápání nabízené pomoci dětmi

Z další studie vyplývá, že studenti, kterým je nabídnuta pomoc, jsou často naštvaní, vyděšení a otrávení. Ukazuje se, že už šestileté děti vnímají to, když učitel někomu nabídne pomoc, že ten komu je pomoc nabídnuta má nižší schopnosti. Častěji je

pomoc nabízena těm, jejichž potřeba je způsobena nekontrolovatelně, tzn. málo schopností, než kontrolovatelně, málo snahy (Stipek, 2002).

1.2.5. Snaha a schopnosti

Tématem snahy a schopností také se zabýval článek *Raising Expectations to Improve Student Learning* (Bamburg, 1994). Zde je porovnání škol v Americe, Japonsku a Číně a jejich různé kladení důrazu na snahu a schopnosti. O asijských zemích je všeobecně známo, že kladou větší důraz na snahu a píli. Naopak v Americe se spíše přihlíží ke schopnostem žáka, přirozené schopnosti jsou v Americe klíčem k úspěchu. Při hodnocení akademického potenciálu američtí učitelé hledí spíše na schopnosti než na snahu. Na počátku školní docházky v Americe se dělají standardizované testy na měření potenciálu učit se, tyto testy jsou považovány za přesné měřidlo, podle kterého se rozhoduje, který vzdělávací program bude pro žáka vhodný. Často se ale stává, že žáci studují v programu, který je na nižší úrovni, než by bylo potřeba pro to, aby uspěli. Žáci, kteří mají slabý výsledek v těchto testech, jsou považováni (a dokonce sami sebe považují) za méně schopné a věří, že nebudou schopni zvládat učivo, bez ohledu na snahu a tvrdou práci.

Výsledek jednoho testu ukazuje, že Americké děti často úkol vzdají dříve, než dojdou k pravému pochopení. Japonské děti ve stejném testu odmítaly přestat, dokud úkol nesplnily (Bamburg, 1994).

1.2.6. Typy učitelova očekávání

Jak už bylo výše zmíněno, učitelovo očekávání hraje významnou roli v tom, jak dobře a kolik se toho žák naučí. Termín učitelovo očekávání má mnoho definicí, ale ve článku *Raising Expectations to Improve Student Learning* (Bamburg, 1994) se zaměřují na tři základní typy.

- 1) Učitelovo vnímání žáka v přítomnosti. Není to přímo očekávání budoucího výkonu, ale pomáhá to určit efekt očekávání. Bylo zjištěno, že když učitel

věří, že mluví s chytrým žákem, častěji se usmívá a pokyvuje hlavou, než když mluví s pomalejším žákem.

- 2) Učitelovo vnímání toho, kolik se toho žák může naučit. Z výzkumů vyplývá, že studenti označení za „pomalé“ dostávají méně možností naučit se novým věcem než ti označení za „chytré“. Pomalí žáci jsou učeni méně složitým věcem. Toto chování je kumulativní a za čas se učitelovo očekávání stane pravdou.
- 3) Stupeň učitelova přeceňování nebo podceňování žáka, který je obvykle založen na nějakém formálním hodnocení žákova výkonu.

Tyto typy očekávání mají dva výsledné efekty na žáky. První je Pygmalion-efekt a ten druhý je „efekt udržení očekávání“ (sustaining expectation effect) neboli Golem-efekt.

1.2.7. Pygmalion-efekt a Golem-efekt

V pedagogickém slovníku (Průcha, 2009, s. 85, 237) můžeme najít tyto definice těchto dvou jevů.

„Pygmalion-efekt je obrazné označení pro důsledek učitelova pozitivního očekávání a jednání. Učitelovo očekávání vychází z úvahy, že daný žák má šanci zlepšit se v prospěchu a chování. Pygmalion-efekt funguje na principu sebenaplnující předpovědi – učitel dělá všechno, aby na jeho slova došlo. Svě očekávání prosazuje ve výuce systematicky, dlouhodobě. Chová se k žákovi vstřícně, je trpělivý, soustavně mu pomáhá; povzbuzuje ho, upozorňuje i na drobné pokroky. Tím v žákovi navodí přesvědčení, že se může zlepšit. Žák změní své postoje k učiteli, předmětu, začne se víc snažit a tím jen posílí učitelovo očekávání.“

„Golem-efekt je obrazné označení pro důsledek učitelova negativního očekávání a jednání. Učitelovo očekávání vychází z úvahy, že určitý žák se ve své prospěchu a chování nemá šanci zlepšit, spíše se zhorší. Golem-efekt funguje na principu sebenaplnující předpovědi – učitel dělá všechno, aby na jeho slova došlo. Chová se k žákovi odmítavě, soustavně ho napomíná, kritizuje, obviňuje, podezírá. Tím v žákovi

navodí pocit, že se nemůže zlepšit. Žák rezignuje a začne se chovat, tak jak učitel očekával.“

„Efekt udržení očekávání“ (nebo Golem-efekt) můžeme jinými slovy vysvětlit také jako příležitost zlepšit žákův výkon, o kterou učitel přijde, protože reaguje podle svých očekávání a nehledí na věci, které ukazují žákův lepší potenciál (Bamburg, 1994).

O Pygmalionském efektu se také dočteme v Průchově *Moderní pedagogice*, kde se zaměřuje hlavně na výzkumy, které byly provedeny ve spojitosti se sebenaplňujícími předpověďmi. Jak už je výše zmíněno, vůbec poprvé se o toto téma zajímali R. Rosenthal a L. Jacobsonová, kteří ve své knize *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development* popisují experiment ze San Franciska, kde byl proveden test inteligence u žáků 1. až 6. ročníku, učitelé dostali informaci o tom, že tento test má vybrat žáky, kteří mají předpoklady pro intelektový rozvoj a je možné u nich očekávat výborné studijní výsledky, a dostali jména vybraných žáků. Ve skutečnosti byli tito žáci vybráni náhodně. Cílem bylo zjistit, co se stane, když bude učitelům dána falešná předpověď o žácích. Výsledky byly nad míru zajímavé, všichni žáci označení za „nadějně“, dosáhli na konci školního roku zlepšení školních výsledků i intelektového rozvoje. Kriticky k těmto výsledkům přistupovali Good a Brophy, kteří tvrdí, že efekt experimentálně navozených očekávání u učitelů je sporný. Podle nich se nedá tvrdit, že zlepšení výsledků proběhlo jen díky očekávání, je zde více faktorů, záleží také například na tom, kdo poskytuje hodnotící informaci (zda výzkumník, či kolega – učitel, od něhož to přijmou raději). Přes všechny diskuze a zpochybňující názory, převažuje v západních zemích názor, že efekt sebenaplňující předpovědi opravdu funguje (Průcha, 2002).

1.2.8. Jak se vytvářejí sebenaplňující předpovědi

Jak fungují sebenaplňující předpovědi, se také můžeme dozvědět ve článku *Good or Bad, What Teachers Expect from Students They Generally Get!* (Tauber, 1998). Zde je jedna zajímavá citace a to: „Konečná funkce předpovědi není předvídat budoucnost, ale tvořit ji.“ A jak se tedy předpovědi tvoří?

- 1) Učitel si vytvoří očekávání.
- 2) Učitel se chová různě ke svým studentům podle očekávání.
- 3) Učitelovo chování jasně řekne žákům, jaké chování a výsledky se od něj očekávají.
- 4) Pokud je toto učitelovo chování neměnné, začne tvarovat žákovo chování a výsledky.
- 5) Postupem času se žákovo chování a výsledky budou více a více přibližovat učitelovu očekávání, až se úplně ztotožní.

Ale jak si učitel ono očekávání vytvoří? Tvorbu očekávání ovlivňuje velmi často první dojem. Mezi charakteristiky člověka, které tvorbě očekávání pomáhají, patří například tvar postavy, pohlaví, etnický původ, jméno, atraktivita či dialekt (Tauber, 1998). Jak se můžeme opět dočíst v Pedagogickém slovníku, tyto informace jsou povrchní a nepřesné.

1.2.9. Vnímání úspěchu a neúspěchu

Dalším faktorem, který ovlivňuje tvorbu očekávání, je učitelovo a žákovo vnímání úspěchu a neúspěchu. Učitelé podle článku *Greater Expectations to Improve Student Learning* (Miller, 2001) přisuzují úspěch a neúspěch faktorům jako je schopnost, snaha, náročnost úkolu a štěstí. Když má o někom učitel vysoké očekávání, bude považovat neúspěch za nešťastnou náhodu. Pokud je ale žákův neúspěch přisouzen nízkým schopnostem, začne učitel v budoucnu očekávat od žáka méně. Jeho občasné „šťastné“ úspěchy nebudou brány v potaz pro změnu názoru (škatulky), že je méně schopný.

Studenti podle R. Millera (2001) přisuzují úspěch a neúspěch jak změnitelným faktorům (snaha), tak nezměnitelným (schopnost). Většinou jsou také ovlivněni očekáváním přijatým, mimo jiné, od učitelů. Žák, který vidí za svým neúspěchem nízké schopnosti a za úspěchem štěstí, ztratí motivaci a bude mít pocit, že tu je málo, co by mohl pro svoje zlepšení udělat. Učitel, který si udělá stejný názor jako tento žák, mu nebude schopný pomoci a usoudí pravděpodobně, že tento žák není tvořen pro

akademickou práci. Zde se zase dostáváme k rozdílu mezi Amerikou, Japonskem a Čínou, kde věří, že úspěch je více spojen se snahou a méně se schopnostmi (Miller, 2001).

1.2.10. Vnímání účinnosti

Posledním nezbytnou částí tvorby očekávání je učitelovo uvědomování si vlastní účinnosti, efektivity. Učitelé, kteří pochybují o svých schopnostech (účinnosti), projevují málo snahy ke změně instrukcí, aby pomohli svým žákům, tedy málo tolerance k problémovým žákům a snahy jim pomoci. Naopak učitelé, kteří mají vysokou účinnost, ukazují opačné tendence, tedy adaptování instrukcí, tolerance k různým učebním stylům (Miller, 2001).

Ve článku *Greater Expectations to Improve Student Learning* (Miller, 2001) jsem našla zajímavou radu pro učitele od J. Brophyho, který se věnuje tématice vysokých očekávání. „Když se budete k žákům chovat tak, jako když jsou nadšení žáci, časem se z nich stanou nadšení žáci.“

1.2.11. Změna očekávání

Nyní možná přemýšlíte nad otázkou, zda je možné očekávání změnit. Možné to je, ale není to jednoduchý proces, objevují se tu dva problémy. První je, že očekávání samo o sobě je těžké změnit. Stává se, že učitelé si ani neuvědomují, že nějaká očekávání mají, a když si to uvědomují, je časté, že se jim během let tak zažila, že je těžké je změnit. Druhým problémem je, že s očekáváním souvisí i chování k žákům, které je potřeba změnit. Není neobvyklé, že se učitelé snaží změnit očekávání, ale nemění své chování.

V textu *Art and Science of Teaching / High Expectations for All* nabízí čtyřbodovou strategii, jak dosáhnout vysokých očekávání (Marzano, 2010).

- 1) Identifikovat studenty, ke kterým mám nízké očekávání. Přiznat si, že k někomu mám negativní postoj a změnit ho, co nejdříve ve školním roce.

- 2) Identifikovat podobnosti žáků ve skupině „nízké očekávání“. Je běžné, že v této skupině se objevují žáci s podobnými vlastnostmi, například podobný způsob vyjadřování, chování, etnický původ. Toto nemusí hned znamenat, že jsme rasisté. Všichni dospělí lidé mají zažitě názory na určité skupiny lidí, tyto názory jsou většinou ovlivněny místem, kde jsme vyrůstali a způsobem výchovy.
- 3) Identifikovat různé zacházení s žáky, o nichž máme nízké očekávání. To nejdůležitější, co je potřeba změnit je chování. Jsou dva způsoby, jak se obvykle učitel chová k žákovi, o němž má nízké očekávání. První způsob je citový, to znamená méně očního kontaktu, úsměvů, méně fyzického kontaktu (přijatelného) a méně lehkých konverzací. Druhý způsob závisí na typu a kvalitě interakce týkající se učiva. To znamená, že učitel žáka méně často vyvolává, má na něj méně vyzývací otázky, zabývá se méně jejich odpovědí a odměňuje ho za jednodušší úkoly.
- 4) Chovat se stejně k oběma skupinám žáků. Z citové stránky je to jednodušší, usmívat se na všechny, popovídat si s každým. Žáci na to většinou reagují kladně. Složitější to je z akademické stránky, hlavně s otázkami. Žáci, kteří vědí, že se jich učitel obvykle ptá na jednodušší otázky, se nemusejí cítit dobře, když jim najedou, začne klást vyzývacější a těžší otázky. Ale je nutné se přes tuto fázi nějakým způsobem přenést, a tím dojít do fáze, kdy se žáci nebudou bát ptát se a budou očekávat výzvy.

V této kapitole jsme se seznámili s tématem vysokých očekávání a s tím souvisejícími sebenaplňujícími předpověďmi. Můžeme se zde dočíst, jak se učitelé k žákům chovají a jak žáci jejich chování vnímají. Dozvídáme se také, jak vznikají sebenaplňující předpovědi a jak změnit svá očekávání. V praktické části se přesvědčíme, jestli se očekávání objevují v českých školách a v jaké míře.

1.3. Diferenciace

Přehledné vysvětlení pojmu diferenciace nabízí kniha *Differentiation in Practice* (Tomlinson, Edison, 2003). Diferenciaci přirovnávají k rodině, kde rodiče přistupují různě ke svým dětem, protože děti nejsou stejné a každé má trochu jiné potřeby. Stejně tak se učitelé ve třídě sejdou děti různé, některé už v první třídě budou schopné číst, budou mít různě dlouhé rozpětí pozornosti atd. Učitel si tvoří pevné a rostoucí pochopení o tom, jak probíhá učení a vyučování a snaží se hledat způsoby, jak pracovat s různými žáky. Učitelé, kteří diferencují, si jsou vědomi rozsahu a obsahu kurikula a také kontinuity pochopení a dovedností u žáků. Jejich hlavním cílem je maximalizovat kapacitu každého žáka učním ho způsoby, které mu pomůžou překonat mezery v porozumění a dovednostech a pomůžou jim „vyrůst“, tak moc a tak rychle, jak je to možné.

Kasíková a Valenta (1994) uvádí, že už Komenský se zasadil o vznik věkově homogenních tříd. Dříve se zdálo, že děti ve věkově stejnorodých třídách budou stejné. S postupem času se začala hledat jiná kritéria stejnorodosti a s jedním takovým přišel A. Binet, byl to inteligenční kvocient. Ale ani toto kritérium nepostihovalo osobnost ve všech směrech. Začala se hledat nová kritéria týkající se životní orientace, sociální přizpůsobivosti, míry samostatnosti a tím se dospělo k diferenciaci, rozdělení dětí podle určitých kritérií do stejnorodých tříd. Podle Kasíkové a Valenty (1994) to některým reformátorům nestačilo a přišli s totální diferenciací – individualizací, kde se dítě učí samo.

S těmito pohledy na vzdělávání přichází změna metod a forem, ale také změna osobnosti učitele, který je nyní někdo, kdo pomáhá, radí, pobízí, spolupracuje a hodnotí.

1.3.1. Typy diferenciace

Pojem diferenciace v širším smyslu znamená dělení žáků určitým způsobem do stejnorodých skupin. Kasíková a Valenta (1994) rozdělují diferenciaci na několik typů:

- vnitřní (uvnitř třídy) a vnější (typy tříd a škol)
- kvantitativní (IQ, testy, známky) a kvalitativní (respektování schopností, osobních cílů, sklonů a zájmů)
- statická (neměnná) a flexibilní (přechody mezi skupinami)

Individualizace je absolutní formou vnitřní diferenciaci.

Nyní bych uvedla o něco konkrétněji organizační rozdělení podle Kasíkové a Valenty (1994):

- 1) diferenciaci vnější
 - školou (př. 2. st. ZŠ a víceleté gymnázium)
 - homogenními třídami (speciální třídy, dělení na určité předměty, volitelné předměty, varianta předmětu)
- 2) diferenciaci vnitřní
 - homogenní skupiny (ve všech předmětech, v některých předmětech)
 - pracovní družstva (předmětové třídy – není kmenová třída, předmět od předmětu se třída liší složením)
 - individualizace (částečná – jedna z forem výuky předmětu, úplná – v některých předmětech, ve všech)
 - kombinace

1.3.2. Vnitřní diferenciaci

V této kapitole se zaměřím hlavně na diferenciaci vnitřní, o které se také dočteme v knize *Možnosti diferenciaci žáků na základní škole* (Cedrychová, Krestová, & Raudenský, 1992). Při vnitřní diferenciaci zůstává třída heterogenní, je zde prospěchově i zájmově různé složení žáků, a pro určité části hodiny může učitel dělit žáky podle určitých kritérií. Autoři této knihy se domnívají, že vnitřní diferenciaci lze přirovnat k malotřídní škole, kde učitel musí dělit svůj čas mezi různé skupiny. Při výběru do skupin se častěji používá kvantitativní diferenciaci a už méně často se hledí

na tempo učení, zájmy či učební styly žáků. Volba kritéria je problémem a proto je dobré nepodceňovat hlubší diagnostiku žáka (Cedrychová, Krestová, & Raudenský, 1992).

1.3.3. Třídní elementy

Podle Tomlinson a Edison (2003) je každý učitel povinen vyvážit dva faktory – potřeby žáků a požadavky kurikula. Aby dosáhli propojení obou těchto faktorů, je nutné spojit čtyři třídní elementy – koho učí, kde, co a jak učí. Tyto elementy tvoří pevně propletený systém, kde je každý element hluboce ovlivňován a hluboce ovlivňuje ostatní. Pojdme se nyní podívat blíže na tyto elementy.

- Koho učíme – musíme si uvědomit, jací jsou naši žáci, že se liší v mnoha faktorech (např. pohlavím, kulturním zázemím, osobními zájmy, inteligencí). Měli bychom se také zabavit stereotypů, například o tom, že se dívky učí určitým stylem a chlapci jinak, protože ne vždycky to tak je.
- Co učíme – kurikulum dává dětem znalosti, pochopení a dovednosti, naším úkolem je najít způsoby/možnosti pro žáky, kteří mají mezery ve znalostech či dovednostech, jak to doplnit. Hledáme, ale také způsoby, jak dále rozvíjet ty, co už danou znalost či dovednost mají. Čím lépe pochopíme, koho učíme, tím lépe budeme schopni adaptovat materiály.
- Kde učíme – je důležité vytvořit příjemné učební prostředí.
- Jak učíme – hlavním cílem je flexibilní výuka. Je mnoho způsobů vyučování a my se pokusíme najít ten přístup, který bude nejlepší. Musíme se smířit s tím, že je velmi těžké dát všem dětem, co potřebují, a nevzdat to hned na začátku, protože čím více pracujeme na poznání našich žáků a přizpůsobování našeho vyučování jejich potřebám, tím větší škála dětí bude úspěšných a my budeme více spokojení učitelé.

1.3.4. Charakter vyučování

Zaměřme se teď na charakter vyučování, který popisuje Kasíková a Valenta (1994). Při diferenciaci jde o změnu přístupu k učivu, metodě, prověřování a hodnocení, etapizaci vyučování a tempu učení.

Učivo

- Diferenciace učiva – základem je stanovit si minima, toho co by měli všichni žáci zvládnout, pomocí rámcových plánů učiva, které by měl zpracovat učitel.
- Zvýšení významu vztahů a činností nad vědomostmi – práce s jednotkami učiva, které si žák osvojuje sám v určitém čase. Tato jednotka by měla být nejen rozvíjející a přiměřená, ale i zajímavá, čehož můžeme dosáhnout tématem, ale i využitím činnostních prvků.
- Konsolidace učiva – obsahově-rozvrhové, žák se v jednom pololetí věnuje méně předmětům, zato více obsáhle.
- Globalizace a koncentrace – dítě přijímá jevy a situace jako celistvé, reakce jsou celistvé a tím pádem i učivo by mělo být seskupeno do celků. Koncentrace je praktický způsob, jak uvést globalizaci do praxe.

V dnešní době je v souvislosti se změnou učiva zmiňován individuální vzdělávací plán (IVP), který je zpracováván pro žáky se speciálními potřebami nebo pro žáky mimořádně nadané. IVP vychází ze školního vzdělávacího plánu a závěrů lékařů, za jeho vypracování odpovídá ředitel školy a při jeho tvorbě se spolupracuje se školním poradenským centrem a zákonnými zástupci dítěte (Gošová, 2011, wiki.rvp.cz). IVP udává informace o průběhu vzdělávání určitého žáka – jeho obsah, rozsah, průběh, způsob, dále stanovuje cíle, speciální pomůcky. V tomto dokumentu, je také, mimo jiné, určeno, zda má žák nárok na asistenta a zda je vhodné snížení počtu dětí ve třídě. Hodnocení v rámci IVP se opírá o principy kritériálního hodnocení, tedy že žák je hodnocen podle určitých kritérií a nikoli srovnáván s ostatními žáky. Někteří učitelé se domnívají, že by podle IVP měli být vzděláváni všichni žáci, a to díky individuálnímu

pohledu na dosahované výsledky, způsobu zapojení rodičů a systematické struktury (Pasch et al., 2005, s. 298-299).

Další věc, která je u nás relativně novinkou, jsou mapy učebního pokroku, tzv. MUP, které slouží k monitorování pokroku žáka a zároveň pomáhají plánovat jeho další rozvoj. Nejprve je důležité prozkoumat a odhalit jednotlivé návaznosti, seřadit kroky do správného a smysluplného pořadí, pak probíhá detailní zpracování a nakonec tvorba rozvojových nástrojů a návazných aktivit (<http://mup.scio.cz/Clanek/4258/co-jsou-mapy-ucebniho-pokroku>). MUPy by měly ukazovat, kde se žáci nacházejí na jejich cestě vzdělávání a odhalit případné příčiny nějakých problémů. Je to nástroj, který pomáhá rozvíjet každého žáka jeho vlastním tempem, neříká nám, co v určitém věku musíme umět, ale že některé věci se učíme dříve, že některé dovednosti, vědomosti jsou prerekvizitou pro další učení. Sběr informací o žákovi může probíhat formou portfolio, nebo tak, že si učitel vede záznamy o jeho činnostech, či plánuje činnosti, které pomáhají zjistit, jak na tom žák je (Kadlecová, 2012).

Metody

Tam, kde je vnitřní diferenciací, je potřeba změna metodiky. Kasíková a Valenta (1994) uvádí některé principy, které ovlivňují metody.

- Uplatnění metod podněcujících žákovu činnost a metod situačních (aktivizující metody – všestranný rozvoj osobnosti žáka, rozvoj samostatnosti, zodpovědnosti a tvořivosti. Žáci mají možnost z části ovlivnit výukové cíle a výuka se přibližuje reálnému životu, to uvádí ve své diplomové práci Langhamerová (2007), dále popisuje konkrétní aktivizující metody, a to metodu diskuzní, heuristickou, situační, inscenační, didaktické hry. Můžeme ale dále dohledat metody – práce s textem, mentální mapování a skupinové metody (Maňák, 2011)
- Uplatnění učebních problémů (řešení problémů má výchovný potenciál; možnost hledat si vlastní cestu, variantu řešení)

- Uplatnění řízeného samoučení (Žák se učí sám, ale není osamělý, učení má řád, ale žák má jistou míru volnosti)
- Programové učení a projektová metoda (V programovém učení je pro podporu individualizované práce učivo rozděleno do malých jednotek, žáci postupují po jednotlivých krocích, průběh učení je řízen programem, často počítačovým, ale může být i v papírové podobě. Vyučování může probíhat i bez přítomnosti učitele. V projektové metodě žák rozvíjí zkušenosti, vědomosti a dovednosti prací na projektu, zpracovává určité téma a získává zkušenosti praktickou činností a experimentováním (Průcha et al., 2009, s. 224-226))

Prověřování a hodnocení

Při diferenciaci je možnost pozorovat dítě při samostatné práci, je zde také větší možnost hodnocení skutečné práce a nejen vědomostí. V systémech, které jsou výrazně diferencované, je možnost, že žáci nepropadají, protože se v podstatě učí tak dlouho, dokud nedosáhnou minima. Zde se znovu dostáváme k problému formulace hodnocení. Kasíková, Valenta (1994) uvádí, že některé systémy dokonce klasifikaci zrušily a hodnocení má tedy podobu pouze potvrzení o splnění učiva.

A jaké formy hodnocení se tedy používají dnes? Je snaha pracovat s formativním hodnocením, které poskytuje informace o žákovi, když je ještě možnost změny, když je možnost zlepšit se. Pasch et al. (2005) uvádí, že podle tohoto typu hodnocení je učitel schopný dělat rozhodnutí o tom, jak pokračovat, na co se dále zaměřit. Formativní hodnocení probíhá na základě pre-testů, nehodnocených testů, cvičení na prověření znalostí nebo například konceptů slohových prací, na kterých pak žák dále pracuje. Dále je snaha omezit normativní hodnocení (porovnávání výsledků žáků mezi sebou), kde žáci mohou pilně pracovat, ale nemusí vidět zlepšení a více pracovat s kritériálním hodnocením, kde je žák posuzován jako jednotlivec. Žákův výkon je zjišťován porovnáváním s předem stanovenými standardy nebo kritérii (Pasch et al., 2005),

tento typ hodnocení teoreticky umožňuje všem dosáhnout na jedničku. Podle Pasche et al. (2005) může probíhat několika způsoby:

- Smlouvy o učení – dohodnou se cíle, činnosti, požadavky a termín. Smlouvy umožňují soustředit se na určitou oblast učiva.
- Mastery learning – každý může dosáhnout cíle, pokud mu je poskytnut dostatečný čas na naučení.
- Vzdělávání zaměřené na výstupní činitele – stanovení výstupního ukazatele, podle něhož se řídí a formuluje kurikulum (př. profil absolventa).

Slavík (1999) píše o důležitosti normy v hodnocení, která je závazným měřítkem, podle kterého posuzujeme určité jevy jako přijatelné, normální a je důležitá, protože máme potřebu porovnávat kvality při hodnocení. Zaměřme se na normu individuální. Podle Slavíka (1999) je norma stanovená v rámci řady individuálních výkonů žáka, výkony jsou porovnávány mezi sebou, nikoli s ostatními. Hodnocení podle individuální vztahové normy, je vhodné pro žáky s IVP a může probíhat například formou portfolio, která je v dnešní době velmi oblíbená. V portfolio se uchovává řada informací o vývoji a pokroku žákovy práce a nabízí možnost úspěchu i pro slabší žáky. Při hodnocení formou individuální vztahové normy dochází také ke zlepšení klimatu ve třídě, je to psychicky šetrnější a žáci jsou nenásilně zaměřováni na radost z individuálního pokroku.

Poslední věc, týkající se hodnocení, kterou bych ráda zmínila je autentické hodnocení, o němž si někteří učitelé myslím, že poskytuje lepší pohled na výkony než tradiční metody. Je to zjišťování znalostí a dovedností v situacích blížících se realitě, velká pozornost je soustředěna na úkoly důležité pro praktický život (Pasch et al., 2005).

Etapizace vyučování a tempo učení

Kasíková, Valenta (1994) uvádí etapy, které můžeme použít pro samostatnou hodinu, větší celek, nebo pro různou organizační formu.

- a) Motivace, úvod, určení tématu a cílů

- b) Přímý vstup do tématu
- c) Vlastní samostatná práce
- d) Prezentace a hodnocení práce
- e) Aplikace – pokud neproběhne v nějakém z předešlých bodů, jde o prohloubení zkušeností započatých ve škole.

1.3.5. Strategie pro diferenciaci

Přesuneme se nyní ke strategiím pro diferenciaci podle Kasíkové (2011), ta říká, že pokud chápeme pojem diferenciaci široce, může se to překrývat s pojmem individualizace, tzn. respektování individuálních potřeb žáků. Uvádí také dva principy, ze kterých jsou strategie vyvozeny. Tyto principy jsou:

- Princip zvládnutého učení – každý má šanci dosáhnout výukového cíle specifickou cestou, existují variabilní postupy k jeho dosažení.
- Princip kontinuálního pokroku v učení – „princip učební výzvy“, žák se stále pohybuje k další požadavkům, aby dosáhl všeho, čeho je schopen dosáhnout v daném čase a za daných podmínek.

Strategie pro diferenciaci jsou povahy administrativní, personální a materiální (Kasíková, 2011).

- 1) Administrativní – přidělování žáků do homogenních skupin, ke kterému se váží dva problémy – technické (podle čeho seskupovat) a sociopolitické (je nebo není diskriminace). Často se setkáváme s dělením kvantitativním (podle známek, IQ), které zvýrazňuje uvedené problémy. Další možností, jak už bylo výše zmíněno, je dělení kvalitativní (zájmy, životní/profesionální orientace), s tímto způsobem dělení se můžeme setkat většinou při dělení do volitelných předmětů. Kasíková (2011) zde uvádí ještě tvoření oddělení uvnitř třídy, kde každé oddělení pracuje podle trochu odlišného výukového programu.

- 2) Personální – zde se řeší, že učitel nemusí být sám na zvládnání uplatňování individuálních principů. Jde o personální opatření v podobě týmového vyučování (spolupráce učitelů ve výuce – společně plánují, realizují a hodnotí vyučování), pomocného personálu (rodiče, starší žáci, členové komunity) a specialistů (na obtíže žáků, z pozice speciální pedagogiky, ale mělo by se počítat i s pomocí pro nadané).
- 3) Materiální zabezpečení – zde jde hlavně o poskytnutí variabilních pomůcek.

Vedle rozhodnutí výše zmíněných je důležité se rozhodnout, který typ, nebo kombinaci typů individualizace vybrat. Kasíková (2011) nabízí tyto typy, založené na diferenciaci obsahu, metod, strategií a tempa:

- Výběr učiva – možnost vybrat si oblast učiva, předmět nebo části předmětu, které bude žák studovat.
- Doplnující vyučování – doplnění pro žáky se zájmem, nebo jiné strategie pro žáky slabší.
- Žák ve sledu učebních jednotek – učivo v krocích a návod, jak pracovat – žák volí individuálně výhodné pořadí, tempo.
- Individualizační „matching“ – učitel volí vhodné strategie vyučování, aby se přizpůsobil žákům s určitým učebním stylem.

1.3.6. Východiska úspěšného učení

Podívejme se nyní na východiska úspěšného školního učení, které navrhuje Kasíková (2011).

- 1) Neuropsychologická východiska – zkoumání poznatků o specializaci mozkových hemisfér a jiných funkcích mozku. Potvrzuje se také vliv sociálního prostředí na úspěšné učení, na základě vztahu kognitivní a emocionální stránky učení.
- 2) Psychologická/pedagogicko-psychologická východiska – za důležité je považována změna pojetí inteligence. Od hierarchického pojetí, které

budilo nezájem o utváření a podporování intelektových schopností a obvykle znamenalo zařazení žáků do stálých homogenních skupin, se přechází k novým více komplexnějším pojetím. Jedno z často diskutovaných je Gardnerova teorie mnohočetných inteligencí, uvádí několik druhů inteligencí, které je možné rozvíjet a škola by měla být nápomocná v jejich rozvoji. Sternberg přichází s třemi druhy inteligence důležitými pro úspěšný život (analytická, tvůrčí/tvořivá, praktická). Tato teorie hledá strategie, jejichž základem je autentický učební úkol, který povzbuzuje ke komplexním myšlenkovým dovednostem. Feuerstein tvrdí, že i děti s deficitním IQ lze učit a rozvíjet, tak že dosáhnou uspokojivých výkonů. Za zmínku také stojí Bloomův „mastery learning“, kde je snaha o vytvoření podmínek ve výuce pro žáky pomaleji a rychleji se učící.

- 3) Pedagogická a didaktická východiska – zde je kladen důraz na konstruktivistickou výuku, která počítá s konceptem různosti na úrovni vstupu (prekoncepty), procesu i výstupu, a na kurikulární pozici transformace. Z těchto dvou principů vyplývá větší důraz na sociální kontext v celé škole.

1.3.7. Žáci se speciálními potřebami a žáci mimořádně nadaní

Kasíková (2011) následně rozebírá východiska pro výuku dvou skupin dětí s různými schopnostmi, a to dětí se speciálními potřebami a dětí nadaných. Podívejme se trochu více do hloubky, co o problematice výuky dětí se speciálními potřebami říká. Hned v úvodu popisuje nutnost rovnoprávného vzdělávání pro všechny, nemáme si klást otázku, zda tyto děti mohou být vzdělávány v běžných školách, ale jak to udělat, aby z toho mohly profitovat ony, okolí i spolužáci. Jak už zmiňuje Tomlinson a Edison (2003) o výukovém procesu, je potřeba při tvorbě kurikula pracovat s informacemi o tom, jak se žák učí a jaké podmínky k výuce potřebuje. Nejvíce zdokumentované strategie pro podporu vzdělávací inkluze v běžných třídách jsou kooperativní a párové učení. Podněty inkluzivní pedagogiky podle Kasíkové (2011) jsou:

- Důraz na promyšlené a pečlivé utváření podmínek ve vzdělávacím prostředí
- Důkladně zpracovaná intervence žáků s problémy v chování
- Provázet rodinné kurikulum se školním v zájmu rozvoje žáka
- Diagnostické procesy jako objevování potenciálních možností
- Metodický screening v uplatňování vnitřní diferenciaci
- Příprava autoevaluačních instrumentů, které reagují na ukazatele inkluze
- Důraz na týmovou práci učitelů a dalších osob
- Vyžadování a realizace podpůrných služeb pro žáky a vzdělávání učitelů a pomocného personálu

Vzdělávání nadaných a inkluze nejsou v rozporu, je ale potřeba vyřešit dvě základní otázky, týkající se definice inkluze a stupně flexibility v selekci a seskupování žáků. Pokud chápeme inkluzi široce, jako sociální inkluzi nad školou, volba výběru, přeskupování a seskupování dětí ve škole jsou pro nadané možné (Kasíková, 2011). V současné době se změna pojetí nadání mění, už není viděno jako úzce vázané na inteligenci, ale zdůrazňuje se propojení kognitivních a afektivních aspektů (mnohočetná podoba nadání). Posun v pojetí je vázán na teorie o vzdělávání nadaných, mezi ně patří např. Sternbergova teorie, ta stanovuje pět kritérií pro nadání – vynikající v určité oblasti, vzácnost (neobvyklost), produktivita, prokazatelnost a hodnota výsledků pro společnost. Renzulli chápe nadání jako propojení tří množin – inteligence, tvořivosti a motivace (Kasíková, 2011).

K podpoře nadání je klíčová nabídka variabilních učebních možností, důraz je kladen na emoční stránku, a proto je potřeba dobré motivace. Kasíková (2011) uvádí, že ve škole probíhá učení pomocí sociálních situací a interakcí. Také nabízí principy pro fungování inkluze pro nadané:

- Heterogenní třídy jsou primární organizační formou, pak se pracuje s dalším seskupováním do menších skupin.

- Důležité jsou promyšlené přístupy – neorientovat se pouze na žáky se speciálními potřebami.
- Zjišťování předchozího učení
- Obohacování a akcelerace obsahů učiva
- Reálná výzva
- Možnosti rozvíjet vytrvalost
- Podněcování vnitřní motivace
- Nápomoc s pocitem být „odlišný“

1.3.8. Znaky diferencované třídy

Pojďme si nyní shrnout znaky diferencované třídy, těmi se zabývají ve své publikaci Tomlinson a Edison (2003).

- Silná vazba mezi hodnocením a vyučováním. Před každou novou látkou by měl proběhnout pre-test znalostí a dovedností, který zjistí, jak na tom žáci jsou a podle toho se sestaví plány hodin. Hodnocení probíhá také v průběhu, kdy může učitel udělat změny, v případě, že něco nejde, tak jak by mělo. Učitel také hodnotí zájmy a učební profily žáků, kvůli zvýšení individuální motivace a efektivnosti učení. Závěrečné hodnocení by mělo mít různou podobu, protože stejně tak, jak se žáci různě učí, tak jim i vyhovuje různý způsob testování/hodnocení – každý by měl mít cestu, jak dokáže, že se to naučil.
- Učitel má jasně dané cíle. Je automatické, že učitel určuje cíle pro každou vzdělávací jednotku, což mu umožňuje zaměřit se na základní cíle se všemi žáky, ale na různých stupních komplexnosti a s různými podpůrnými systémy.
- Seskupování studentů je pružné (flexibilní). Učitel rozděluje žáky do skupin podle různých kritérií a podle typu úkolu na homogenní či heterogenní. Dělí podle schopností, vědomostí, učebního stylu. Někdy žáky dělí náhodně, nebo si sami žáci mohou vybrat skupiny, ve kterých

budou pracovat. Učitel také nechává děti rozhodnout, zda chtějí na určitém úkolu pracovat samy nebo ve skupině.

- Využití času, prostoru a materiálů je také flexibilní. Jde například o zorganizování třídy tak, aby žáci mohli pracovat různými způsoby.
- Učitel zahrnuje studenty v pochopení přirozenosti třídy. A také v tom, aby to fungovalo pro všechny. Žáci jsou ve třídě centrálním faktorem a je dobré vytvořit si společná pravidla třídy.
- Individuální růst je centrální pro úspěch třídy. Normativní hodnocení není vyhovující pro diferencovanou výuku, proto by se nemělo používat, učitel by měl pracovat s žáky i jejich rodiči na zlepšování. Rodiče často chtějí vidět průměr k tabulkám (ostatním žákům), učitelé se jim proto snaží najít způsob, jak zařadit individuální růst k tabulkám. Učitel je také zodpovědný za vedení a podporu pokroku, když vidíme pokrok, je to známkou úspěchu, když ne, je to indikátor toho, že je potřeba něco dělat.
- Učitel se ujistí, že individuality všech jsou respektovány.
- Učitel by si měl být jistý, že diferenciací je cestou vzhůru, ne cestou pryč.
- Učitel nastavuje své pohledy vysoko, stejně jako pohledy dětí. Reflektuje studenty a své postupy, nespokojí se tím, že dělá to nejlepší, pořád se snaží zlepšovat.
- Hledání specialistů, partnerů pro výuku.
- Diferenciací je proaktivní. Chce to cílevědomé plánování, ne v průběhu improvizovat, když náhodou někdo skončí dříve než ostatní.

1.3.9. Plánování výuky

Vnitřní diferenciací je pro učitele velkou zátěží, při tvorbě přípravy musí počítat s několika variantami. Také se dostává do nové role a to organizátor třídních činností. Diferenciací postupů a metod je hlavním prostředkem diferencovaného vyučování. Učitel vytváří něco jako vyučování na míru, s použitím různých metod, různě náročných

variant úkolů a různých pomůcek. Tento aspekt tedy dělá vnitřní diferenciaci náročnou na přípravu (Cedrychová et al., 1992).

Tím se dostáváme k plánování diferencované výuky. Při kterém je potřeba opatrně zvážit charakteristiku studenta, obsah kurikula a strategie vyučování (Tomlinson & Edison, 2003).

Když se zaměříme na charakteristiku studenta, můžou se objevit tři rysy, které budou vyžadovat změnu kurikula. Tyto rysy jsou připravenost, zájem a učební profil. Připravenost nám ukazuje, jak je žák připraven pracovat s předepsanými znalostmi, porozuměním a dovednostmi. Pokud splní úkol, aniž by se snažil, dostane sice dobrou známku, ale nenaučí se nic nového. Pokud je úkol mimo dosah studentových současných dovedností, dostaví se frustrace. Je proto nejlépe, když je to, co se učíme trochu nad naším stupněm znalostí. Také pomohou podpůrné systémy pro překonání mezer. Zájem je hlavní motivační faktor učení, učitelé by se tedy měli snažit najít něco, co žáky zaujme. Učební profil nám zase ukazuje, jak se žák nejlépe učí. Tento profil je tvořen kombinací vlivů (gender, kulturní zázemí, učební styl, inteligence).

Obsah, proces a produkt jsou tři kurikulární prvky, které mohou být změněny na základě žakovy charakteristiky (Tomlinson & Edison, 2003). U obsahu můžeme měnit buď to, co se má žák naučit nebo to, jak získá přístup k vědomostem. Učitelé se většinou snaží zachovat obsah a změnit to, jak k vědomostem dojdou, např. různě obtížné texty. Obsah jako takový se většinou mění pouze, když už to žáci umí, nemá cenu je to učit znovu. Velmi často se objevuje změna procesu, což je vlastně adaptace aktivit. Efektivní aktivity jsou zaměřené přímo na klíčovou znalost, porozumění nebo dovednost.

Vhodné strategie diferencovaného vyučování, jak už bylo výše zmíněno, jsou takové, kde výuka probíhá spíše v malých skupinách či individuálně, než hromadně.

1.3.10. Dříve užívané strategie pro diferenciaci

Cedrychová et al. (1992) uvádí strategie užívané v počátcích diferenciaci, jednou z nich je systém velkých a malých tříd, který je na přechodu mezi vnitřní a vnější diferenciací. Tento systém funguje hlavně v zahraničí, u nás se objevuje pouze v experimentální podobě. Funguje to tak, že ve velké třídě, která je heterogenní, si všichni žáci určitého ročníku vyslechnou výklad nové látky. V malých třídách, které jsou homogenně rozděleny podle schopností nebo známek, pak probíhá procvičování a intenzivní práce na upevnění látky. V tomto systému probíhá hlavně diferenciaci metod, obsah se nerozšiřuje, ale pouze prohlubuje.

Další z navrhovaných učebních situací je vyučování v odděleních, kde lze diferencovat etapy vyučování. Cedrychová et al. (1992) navrhuje dvě výkladové metody, a to metodu dvojího výkladu a metodu prodlouženého výkladu. U dvojího výkladu jsou žáci rozděleni do dvou skupin a výklad do dvou fází, v první fázi první skupina poslouchá výklad a druhá dělá procvičovací úkoly na zopakování látky z minulé hodiny, aby bylo nač navázat. Ve fázi druhé žáci druhé skupiny poslouchají výklad a ti z první skupiny pracují na procvičovacích úkolech. U této metody se může stát, že žáci z druhé skupiny poslouchají už při prvním výkladu a nedávají pozor na procvičování, je dobré, když jsou ve druhé skupině spíše slabší žáci, pro které může být prospěšné si novou látku poslechnout dvakrát. Musíme ale dát pozor na to, aby se v první skupině nevytvořil pocit, že jsou lepší, proto je skupiny lepší občas prostřídat.

U metody prodlouženého výkladu hodina obvykle začíná zopakováním látky z předchozí hodiny, pak následuje výklad pro všechny žáky. Některým žákům základní výklad stačí k pochopení a mohou začít se samostatnou prací k procvičení. Učitel pak pokračuje ve výkladu pro zbytek třídy, podává podrobnější informace a více příkladů. Skupina žáků, pro které už byl výklad dostačující, pokračuje k samostatné práci. Se zbývajících žáky učitel pracuje učitel dál, ještě prohloubí výklad nebo se pustí do společného procvičování na konkrétních příkladech.

Procvičování a opakování učiva lze také diferencovat. Buď můžeme nechat ty, co učivo zvládají pracovat samostatně a s těmi, co nezvládají, pracovat, aby si neupevňovali chyby, nebo diferencovat náročnost samostatné práce. V tomto úseku hodiny si musíme myslet na to, že je důležité, aby přímá spolupráce s učitelem byla spravedlivě rozdělena mezi všechna oddělení.

Třetí metodou navrhovanou v knize *Možnosti diferenciacie žáků na základní škole* (Cedrychová et al., 1992) je skupinové vyučování, které probíhá ve 3 – 5 členných skupinách. Učitel připravuje pro skupiny diferencovaně náročné úkoly, v této metodě není diferenciacie obsahu vyučování. Rozdílem mezi vyučováním v odděleních a skupinách je, že v odděleních pracují samostatně a ve skupinách mají spolupracovat. Opět je zde problém s klasifikací, autoři knihy doporučují hodnotit slovně práci celé skupiny.

Novější strategie pro diferencovanou výuku uvádí Kasíková (2011) v publikaci *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*.

- Základny – různá místa po třídě, žáci pracují na jiných úkolech v rámci jednoho předmětu
- Centra – zaměřená na různé obory kurikula (využívá program Začít spolu)
- Individuální pracovní program – soubor úkolů, které žák musí splnit v určitém čase, sám si stanoví průběh
- Komplexní výuka – „rovnost učebních příležitostí při zvládání intelektuálně podněcující látky“, práce v malých skupinách, úkol by měl mít mnoho možností řešení, je to navrženo k uplatnění mnohočetné inteligence
- Orbitální studium – projekty, zkoumání zvoleného tématu, učitel je konzultant, žáci si rozvíjejí badatelské metody a schopnost sdílení obsahu
- Učební kontrakty – smlouva mezi učitelem a žákem, co má žák zvládnout, v jakém čase a jaká budou kritéria hodnocení

2. EMPIRICKÁ ČÁST

2.1. Téma výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu bylo zjistit a porovnat přístupy učitelů 1. stupně ZŠ ve výuce a to v oblasti vysokých očekávání, podpora jednotlivých žáků (diferenciace) a předávání základních myšlenek lekce. Pro výzkum bylo vybráno téma *17. listopad, svátek svobody a demokracie* z učebnic nakladatelství Fraus Prvouka pro 3. ročník základní školy (Stará, Dvořáková & Frýzová, 2009). Výzkum probíhal v týdnu před 17. 11. 2013.

Stanovila jsem několik výzkumných otázek:

- 1) Jak učitelé uzpůsobují učivo navrhované učebnicovými materiály/příručkou pro učitele?
- 2) Jak přistupují k tématu, které je neobvykle zařazeno ve třetím ročníku? Jakým způsobem se ho snaží přiblížit žákům?
- 3) Jak a jestli učitelé výuku diferencují?
- 4) Jaké výzvy před žáky kladou v rámci tohoto učiva?
- 5) Jakým způsobem pracují s chválou ve výuce?
- 6) Můžeme pozorovat různé projevy chování učitelů k různým žákům?

2.2. Charakteristika vybraného vzorku učitelů

Vzhledem k tomu, že má vedoucí práce má zkušenosti s podobným typem výzkumů, mi bylo doporučeno vybrat pouze malý výzkumný vzorek. Po zvolení tématu, které je zařazeno v učebnicích pro 3. ročník, bylo nutné sehnat učitele 3. tříd, kteří by byli ochotni zúčastnit se tohoto diplomového výzkumu, nechat se natočit a posléze poskytnout rozhovor. Samozřejmě bylo důležité sehnat souhlas rodičů s natáčením jejich dětí. V neposlední řadě bylo podmínkou, aby učitelé vyučovali podle učebnice od nakladatelství Fraus.

Podařilo se mi sestavit vzorek 3 učitelek, všech učících na pražských školách a s relativně krátkou praxí (do 5 let). Učitelka A, učící na soukromé škole, si teprve

dodělavá vysokoškolské vzdělání, v její třídě je nízký počet dětí – v době natáčení 13. Další dvě učitelky B a C učí na stejné základní škole, paralelní třídy a vzdělání dokončili nedávno, ve třídách mají podobný počet žáků – kolem 20 v době natáčení.

2.3. Charakteristika vybraného tématu

Téma *17. listopad, svátek svobody a demokracie* je v Učebnici pro 3. ročník základní školy, nakladatelství Fraus (Stará, Dvořáková & Frýzová, 2009). Je zařazeno do tematického okruhu *Lidé kolem nás: Pravidla lidského soužití*. Tento okruh by měl rozvíjet žáka jako budoucího demokratického občana, upevňují a osvojují si zde základy vhodného chování mezi lidmi a jednání s nimi, uvědomují si význam a podstatu tolerance, pomoci, solidarity, vzájemné úcty, snášenlivosti, rovnosti, mimo jiné se také seznamují s právy a povinnostmi (RVP ZV, 2010).

Metodická příručka (Stará, Dvořáková, & Frýzová, 2009) stanovuje cíle k tomuto tématu a to, že žák oceňuje svobodu a právní řád jako důležité hodnoty, že dokáže jmenovat kladný a záporný jev období komunismu a že uvede alespoň jeden důvod slavení svátku 17. listopadu. Výuka tohoto tématu by měla probíhat v 1 – 2 hodinách a je na jedné dvoustránce v učebnici. Pohledy do historie na prvním stupni nejsou nic neobvyklého, akorát se obvykle jedná o dávné dějiny. Tato řada učebnic se ovšem snaží, na doporučení ministerstva školství, zařazovat také dějiny moderní, které stále ovlivňují náš dnešní život. Už v učebnici pro druhý ročník nalezneme těžké téma týkající se jiného občanského svátku – 28. říjen.

Podívejme se nyní, jak metodická příručka doporučuje pracovat s tématem 17. listopad. Nejprve navrhuje zopakování svátků v roce, které žáci znají, navrhuje učitelé otázky, které by měl žákům klást. Je také vhodné zopakovat, jaké druhy svátků se slaví, od těch osobních, přes náboženské, po státní, a co to znamená státní svátek. Následuje povídání si o obrázcích a četba textů, které jsou dost obsáhlé a zahrnují většinu kapitoly, proto je také v metodické příručce doporučeno některé texty přečíst v rámci čtení v hodině českého jazyka. Poté je vhodné shrnout informace z textu. Následuje

poslech dobových ukázek, například válečných či budovatelských. Na další straně následuje text týkající se období komunismu a sametové revoluce, v příručce doporučují přečíst a shrnout kladením navržených otázek. V první části textů (jedna strana v učebnici) se rozebírají události kolem 17. listopadu 1939, v části druhé se rozebírají události ze 17. listopadu 1989.

2.4. Zvolené metody, proces sběru a analýzy dat

Pro sběr dat bylo zvoleno pořizování video-záznamů a rozhovoru. Natáčení probíhalo u učitelky A jednu vyučovací hodinu, učitelka B dokončila téma další školní den v ranním kruhu, učitelka C přesáhla do následující vyučovací hodiny. Před analýzou samotných videonahrávek bylo potřeba projít onu kapitolu v učebnici a metodické příručce. Podle příkladového scénáře hodiny jsem pak zapisovala informace o jejím průběhu v režii konkrétních učitelek.

Rozhovor probíhal co nejdříve po odučené hodině, obsahoval otevřené otázky a trval asi 20 minut. Cílem rozhovoru bylo zjistit, jak jsou učitelky spokojené s odučenou hodinou a zda se jim podařilo vše podle plánu, dále pak jejich přístup k tématu, nakolik používají učebnici a příručku pro učitele, zda diferencují a jak.

2.5. Prezentace výsledků

V následujícím textu prezentuji výsledky výzkumu. Výsledky jsou uspořádány do několika kategorií podle výzkumných otázek a vždy se postupně týkají všech zkoumaných učitelek.

2.5.1. Jak učitelé uzpůsobují učivo navrhované v učebnici/příručce pro učitele?

První výzkumná otázka je *jak učitelé uzpůsobují učivo navrhované v učebnici/příručce pro učitele*. Zde se snažím hlavně zjistit, zda učitelé používají metodickou příručku, či učebnici jako hlavní autoritu, zda při plánování vycházejí z učebnice, zda postupují

přímo podle navržených úkolů, či zda si plánují svůj postup. Také mne zajímalo, zda by toto téma učili, kdyby nebylo v učebnici, podle které učí.

Hodina paní učitelky A se odlišovala od hodin ostatních tím, že byla tematicky zaměřena pouze na listopad 1939, což je možné pojetí téma 17. listopad, a myslím, že to je i docela zajímavé, protože podle mého názoru se v dnešní době události roku 1939 trochu přehlíží. K tomu proč téma probírala pouze z tohoto pohledu, se bohužel paní učitelka nevyjádřila. Při porovnání sledované hodiny s příručkou pro učitele vyplynulo, že hodina byla téměř kopií navrženého průběhu v příručce, paní učitelka kladla i stejné otázky. Ohledně plánování v našem rozhovoru uvedla: *Učebnice je pro mě autoritou, je podle ní vytvořen tematický plán, podle kterého se musíme řídit.* Při otázce na práci s příručkou odpověděla: *příručku používám, ale spíše jako inspiraci, ne že bych šla úkol od úkolu. Chci si být jistá věcmi, které jim vykládám, snažím se jim to přizpůsobit, aby to bylo akorát po ně.* Paní učitelka tedy používá příručku jako inspiraci a u témat složitějších, jako je například toto, využívá informací, které si potřebuje před výukou utřídit, aby je pak dětem vyložila podle jejího názoru jednodušší cestou.

Podívejme se nyní, jak hodina probíhala. Celou hodinu strávili žáci v lavicích a výuka byla frontální. Na začátku stejně jako v příručce společně zopakovali svátky pomocí otázek – jaký svátek jsme slavili minulý měsíc? Jaké svátky ještě znáte? Co se dělá při státním svátku? Poté si vzali učebnice a povídali si o obrázcích, co na nich je a kde to je. Paní učitelka pak dětem přiblížila dobu tím, že jim řekla, že jejich pradědečkové a prababičky byli v té době stejně staří, jako jsou oni dnes a ptala se, stejně jako je navrženo v příručce, zda mají prababičku, či pradědečka a kolik jim je let. Při čtení textů pod obrázky se paní učitelka doptávala na otázky, co znamená být svobodný, co znamená, když někoho chrání právo. Ve čtení se pokračovalo, příběh pamětníka předčítala paní učitelka. Když dočetla, ptala se dětí, kdo je to pamětník a na otázky z příručky, kterou měla v ruce. Děti také chtěly vědět, co to je koncentrační tábor. Po přečtení textů z celé stránky, jim paní učitelka pustila nahrávku z válečného dokumentu, kde jsou slyšet německé rozkazy, sirény a letadla. Povídají si o tom, co

slyšeli a jak se asi ti lidé museli cítit. Na konec hodiny si vzali papíry a kreslili tematický obrázek.

Na otázku, zda je paní učitelka s průběhem hodiny spokojená a zda stihli vše, co plánovala, odpověděla: *Mohlo to být lepší, ale stihli jsme všechno*. Pravděpodobně nebyla úplně spokojená kvůli tomu, že děti byly dost divoké a nedaly se v průběhu hodiny zklidnit, možná to bylo v důsledku toho, že to byla vyučovací hodina po obědě.

U paní učitelky B byla hodina pojata jiným způsobem. Zaměřovala se na obě události týkající se 17. listopadu, ale podle mého názoru pozorovatele si děti nakonec odnesly spíše vědomosti o listopadu 1989. Ohledně práce s učebnicí jsem se dozvěděla, že učebnice pro ni není autoritou a její používání záleží hlavně na probíraném tématu: *My když jsme řešili školu a když jsme dělali tu mapu školy, tak jsme třeba hodně dlouho dělali projekt škola, oni dělali mapu plasticky. Zabralo to tři tejdny, tak jsme vůbec učebnici nepotřebovali jo, na takovýhle věci*. Na otázku zda používá metodickou příručku, jsem dostala odpověď: *Občas se do ní podívám, ale ne tak často jako do metodiky na matematiku Fraus*. Při přípravě na výuku na toto téma příručku použila, ale vymyslela si i své aktivity, říká: *Nejdřív jsem se podívala do příručky, ale něco jsem si i docela vymyslela. Takže tak jako kombinovaně*. Můžeme si tedy všimnout, že tato paní učitelka využila metodickou příručku jako inspiraci, kterou doplnila svými vlastními nápady.

Jak už jsem zmínila výše, hodina paní učitelky B byla pojata jinak. Děti neseseděly celou hodinu v lavici, ale hodně času strávily na koberci v kruhu, kde měly prostor k diskuzi a viděly na sebe. Velká část hodiny byla v režii žáků a toho, co si připravili. Aby se připravili na hodinu, měli se ptát rodičů, prarodičů, jak vzpomínají na 17. listopad 1989, nebo na období komunismu. Hodina začala předáváním těchto zážitků, informací, většina žáků měla vypsane informace na papíře, někteří přinesli fotografie, či knihu, jedna dívka dokonce vytvořila srovnání věcí, které se nesměli za komunismu a nyní se dělat mohou. Povídání v úvodní části hodiny trvalo asi 20 minut, paní učitelka pak v rozhovoru dodává: *Já jsem je utla i v tom kroužku, protože kdybych je neutla, tak*

jsme tam do konce hodiny. Pak se přesunuli do lavic, kde měli připravené texty – okopírovaná stránka z učebnice, ale s vymazanými slovy v textech pod obrázky (Československá, svoboda, práva, armádu, Čechy, Židy). Nejprve se bavili o obrázcích, pak četli a doplňovali slova.

Nejspíše inspirována příručkou, paní učitelka žákům také pustila nahrávku, tentokrát se jednalo o úryvek z dokumentu o 2. světové válce, kde pochodují němečtí vojáci, jsou slyšet samopaly a nějaký odborník popisuje, jací byli němečtí vojáci. Následují otázky na pocity žáků, jedna dívka mne zaujala svou odpovědí: *Já jsem měla hrozný pocit a jsem ráda, že jsem se narodila před chvilkou a ne v té době, kdy to bylo.* Pak se třída vrací k okopírovaným stránkám učebnice a společně čtou, dostávají se také k otázkám, kdo je okupant, pamětník a proč potrestali studenty. Pokračují na další stránku, kterou společně čtou. Texty pod obrázky byly znovu změněny, tentokrát vymazány úplně a děti měli za úkol věty přiřadit ke správným obrázkům. Nakonec měla paní učitelka naplánováno, aby děti vytvořily plakát informující o svátku 17. listopadu, který by se mohl vyvěsit do ulic. Bohužel se to v hodině nestihlo, takže to měly vytvořit za domácí úkol přes víkend, na pondělní hodině poté ukazovaly své plakáty, znovu krátce zopakovaly, co se dělo a říkaly, zda svátek nějak slavily. Svátek nikdo ze třídy neslavil, jen jeden chlapec byl na koncertě k události listopadu 1989.

Paní učitelka reagovala na otázku, jaký má pocit z hodiny a zda se vše stihlo takto: *no tak ne moc dobrý, protože jsem nestihla vše, co jsem potřebovala. A všechno jsme přelítli. Já si myslím, že tahle látka není na jednu hodinu, tak na dvě, třeba na dvě po sobě, protože jinak bysme se třeba zastavili nad něčím dýl, jo, třeba bysme to dýl probírali. Jsem si říkala tady to musím rychle rychle přečíst, abychom se dostali sem sem sem. A byla jsem v hrozný časový tísni.*

Poslední paní učitelka C vedla hodinu, podle mého názoru, na podobném principu jako paní učitelka B – možná proto, že obě učí na stejné škole. S dětmi si vysvětlila obě události týkající se 17. listopadu. A oproti hodinám učitelek A, B s dětmi všechny texty v učebnici nečetla, většinu se jim snažila převyprávět. To také vysvětluje v odpovědi na

otázku týkající se práce s metodickou příručkou: *Já moc neskáču ty aktivity navržené, nevynechávám, ale snažím se je přetvářet. Já mám tendenci spíš to probírat všechno. Všímám si těch námětů v příručce, ale snažím se přemýšlet, jak to udělat, aby třeba nepracovali jen s textem. Taky tady v té hodině jsem jim ten text a obrázky nastříhala a řadili text k obrázkům, a jak to jde za sebou ve skupinách. A to bylo pro ně myslím stravitelnější. Ona je ta prvouka moc nebaví, to tu matematiku mají rádi, o té doma povídají. Ta prvouka, to je předmět moc povídací... Snažím se vycházet z toho, co je v učebnici a příručce a snažím se jim to víc přiblížit, aby to pro ně bylo zajímavé. Tady jsem vyšla z toho, co je to za úkol a změnila jsem formu.* Můžeme si všimnout, že metodickou příručku používá, ale navržené aktivity se snaží přizpůsobit žákům.

V hodině u paní učitelky C žáci také nestrávili moc času v lavici, většinou seděli na koberci v kruhu a povídali si. Až mi přišlo, že někteří byli z neustálého sezení v kruhu unavení, znudění. Po většinu hodiny pracovala třída společně, jen na začátku dělali krátkou skupinovou práci. Na začátku hodiny stejně jako v případě hodiny paní učitelky A společně zopakovali, jaký svátek se slavil 28. října. Následovalo rozřazení do skupin, kde měli seřadit od nejstarších po nejmladší obrázky okopírované z učebnice a přiřadit k nim i správné popisky (také texty z učebnice). Když se sešli na koberci, měli říci, který text je první, jenže se jim nepodařilo na to přijít a vznikla tak situace, kde se paní učitelka ptala na různé otázky a snažila se děti dovést k pochopení událostí. Byly to otázky typu: Kdo to byl Adolf Hitler? Co se dělo? Kdy byla první republika a kdy začala válka? Co bylo dříve? Je zajímavé, že děti věděly, že první republika vznikla v roce 1918 a že válka začala v roce 1939, ale nebyly schopny říct, která událost se stala jako první. Po tomto urovnání myšlenek dojdou k tomu, že obrázek s vojáky je druhý v pořadí. Paní učitelka jim v tuto chvíli předčítá pamětníkovy vzpomínky, které má vytištěné mimo učebnici na speciálním papíře, možná proto, aby textu dodala na autentičnosti, že to není pouze úryvek z učebnice. Žáků se doptává na tyto otázky – kdo je demonstrant, okupant, nacist a co se tedy stalo.

Poté přechází k tomu, co se stalo po válce, čtou úryvek, který patří do poválečného období. Po neúspěchu se paní učitelka snaží vytvořit představu, jak se cítili lidé po válce

– byli lidé rádi, že skončila? Co mohli komunisté po válce lidem slibovat? Pak vysvětluje, jak ve vládě zůstala pouze jedna strana. Stejně jako v případě učitelky B se měli žáci doma poptat a zjistit nějaké informace z období komunismu, nemají ale tolik prostoru jako žáci u paní učitelky B, možná ani nezjistili tolik informací. Hodina pokračuje tím, že paní učitelka předčítá text z učebnice a nakonec dávají dohromady poslední díl příběhu, takže mají seřazeny všechny obrázky. Paní učitelka se doptává k textu, co to znamená, že postavili ostatné dráty? Tím se dostali k listopadu 1989, o němž jim paní učitelka povídá. Někteří žáci přidávají zážitky svých rodičů. Při otázce, proč se tedy ten svátek slaví, děti stále nejsou schopny odpovědět. Když se paní učitelka zeptá, co se tedy stalo v 17. listopadu 1939, jsou všechny ruce dole, jen pár aktivních žáků zkouší. Po pár dalších otázkách se dostávají k důvodu oslav.

Nakonec látku shrnuli a na praktických příkladech si vysvětlovali, co se smělo a nesmělo dříve a dnes. Žáci mají nyní prostor pro sdílení informací od rodičů. Poslední věc, kterou zmiňují, je otázka voleb, zda můžeme volit, koho chceme a podle čeho si volíme stranu. Paní učitelka v našem rozhovoru uvedla, jak byla překvapená, že děti dnes nemají přehled o věcech, jako je 2. světová válka a podobně - *Překvapilo mě, že vůbec neměly vhled, ani trošku do 1. republiky, ani do 2. světové války. To, že to neumí seřadit chronologicky, to mě zas tak nepřekvapilo, ale že nevědí skoro nic, to je divné. Že vůbec netuší, co se dělo v roce 1989 (nemyslím tím umět letopočet), to je zarážející... Já mám teda jinou zkušenost ze své rodiny. Nám o tom naši vyprávěli a bylo to pro mě zajímavé, ptala jsem se jich, prožívala to... Pro ně (děti) to bylo nové. Nemá tahle generace už žádné povědomí, naše ještě asi měla...*

2.5.2. Jak učitelé přistupují k tématu, které je neobvykle zařazeno ve třetím ročníku? Jakým způsobem se ho snaží přiblížit žákům?

Výzkumná otázka číslo dvě – *jak přistupují k tématu, které je neobvykle zařazeno ve třetím ročníku? Jakým způsobem se ho snaží přiblížit žákům?* Nejprve mne zajímalo, co považovali pro žáky za lehké, či těžké při vyučování tohoto tématu, co chtějí, aby si žáci odnesli, a jakým způsobem se tedy učivo snaží přiblížit, zpřístupnit žákům.

Hned odpověď na první otázku, co bylo pro žáky těžké nebo naopak lehké, se různí. Paní učitelka A je přesvědčena, že pojetí téma 17. listopad v učebnici, bylo pro žáky akorát, a že látku pochopili: *Myslím, že to odpovídalo jejich úrovni, myslím, že látku pochopili.*

Na rozdíl od toho paní učitelka B zmiňuje složitost některých pojmů a to nejen, že bylo těžké je číst, ale i pochopit významy: *Těžká pro ně byla ta cizí slova, jo jakože se jim těžko vyslovovala slova jako komunista, okupant a podobně.. tak určitě to pro ně bylo těžké. Myslím, že i trochu pochopit, jak to teda bylo, oni mají nějaký pojem, nějakou představu o tom, že jo, o komunistech, o Hitlerovi, ale jako úplně konkrétně to neví, si myslím, že je to spíš takové povrchní. A co pro ně bylo lehké? No, ehm, asi to zeptat se těch rodičů a oni jim to krásně nadiktovali nebo pověděli, že vlastně to udělali jakoby za ně, no. I když někdo se to naučil nazpaměť, to pro toho člověka, si myslím, bylo těžký, to jako, jak pro koho asi no.*

Paní učitelka C, která, jak se v předchozí otázce můžete dočíst, se divila, že děti nemají žádný přehled, uvádí jako těžké právě představit si něco pod určitými událostmi a jejich chronologické řazení: *Těžké pro ně bylo chronologicky řadit události, dále vůbec si něco pod těmito událostmi vybavit. Lehčí pro ně bylo mluvit o tom, co je svoboda a co si pod tím představují. Přeci jenom mají z rodin nějaké povědomí o tom, co se za doby komunismu u nás smělo nebo spíše nesmělo a co mohou lidé dnes.* Paní učitelky B, C mají podobný názor, co bylo pro žáky lehké, tedy získání informací od rodičů a následné předávání těchto informací ostatním.

Důležitost tématu 17. listopad je pro paní učitelku A v tom, že moderní dějiny jsou málo vyučovány, žáci si udělají jasno, proč zrovna ten den nejdou do školy a také, že jim to může pomoci pochopit, o čem se baví rodiče. Je tedy zajímavé, že se vlastně ve své hodině moc o listopadu 1989 nezmíní. Co chce, aby si děti odnesly z hodiny, je pochopení souvislostí a významu slova demonstrovat, *„že když se spojí v boji proti něčemu, proti společnému nepříteli, tak to jde“.* Zda by toto téma učila, i kdyby nebylo v učebnici, neví, protože se musí řídit tematickým plánem.

Paní učitelka B říká, že téma důležité je, ale neví, jestli tak do hloubky pro tak malé děti. Podle jejího názoru žákům text v učebnici moc nedal, spíše diskuze na začátku hodiny a to, co by si žáci měli odnést z hodiny, je, aby věděli, proč se ten svátek slaví (což je mimo jiné jeden z cílů metodické příručky navržených pro tuto kapitolu). Byla by také ráda, kdyby získali nějaké povědomí o tomto svátku a mohli se o tom bavit s rodiči. Kdyby o 17. listopadu nebyla kapitola v učebnici, téma by učila, protože si vždy povídají o svátcích.

I pro paní učitelku C je téma 17. listopadu důležité, ale stejně jako paní učitelka B má pocit, že se nehodí pro mladší žáky, navrhuje až 4., 5. ročník. Žáci si podle jejího názoru z hodiny odnesli povědomí o svátku a schopnost charakterizovat svobodu, život ve svobodném státě: *Podle mého názoru mají alespoň povědomí, že 17. listopad je pro náš národ velmi důležité datum. Dokázali by, doufám, charakterizovat, co to znamená, žít ve svobodném státě a jak by vypadal život ve státě, kde svoboda není.* To se dost přibližuje cílům učebnice k tomuto tématu. Paní učitelka C si ovšem nemyslí, že by toho dosáhli všichni žáci, některým zamotala hlavu druhá světová válka, což se jim pletlo do dalších událostí. Kdyby téma v učebnici nebylo, vyučovala by ho paní učitelka spíše ve 4. či 5. ročníku. Podle jejích slov by se ale ve třetím ročníku zmínila, protože je pro ni důležité mluvit o takovýchto událostech.

Z nahrávek hodin bych teď ráda vyvodila, jakým způsobem se paní učitelky snažily žákům pomoci látku pochopit. V hodině paní učitelky A, která vycházela ze čtení textů v učebnici, si myslím, měla pomoci žákům k vžití se do situace nahrávka, kde byl slyšet nepříjemný rozkazující hlas a střelba. Každý si pak asi dokázal představit, že válečné období nebylo příjemné.

Paní učitelka B k tomuto tématu přistoupila tak, že si žáci zjistili informace, nebo vzpomínky od rodičů doma, kde si o tom mohli v klidu povídat. Ve škole pak sdíleli věci, které jim mohli být blízké, protože šlo o zážitky jejich rodiny. Jsou také zprávy o tom, že když se žáci učí navzájem, mnohem více si z toho zapamatují (viz Koteš, 2009). Tato paní učitelka použila také nahrávku, která měla dětem pomoci vžít se do situace za

války. Pro oživení čtených textů, vymazala paní učitelka některá slova, která museli žáci doplnit.

Poslední paní učitelka nechala své žáky také zjišťovat informace od rodiny, tyto informace si na konci pověděli, ale nemyslím, že by žákům pomohli v takovém měřítku, jako u paní učitelky B. V této hodině, ale žáci téměř nečetli a celý příběh (obě události a souvislosti kolem nich) jim byl převyprávěn paní učitelkou, která kladla v průběhu žákům otázky, jimiž si ověřovala porozumění nebo vcítění se do situace (např. Skončilo špatné období, jak asi lidem bylo?). Podle mého názoru, je převyprávění příběhu také docela dobrou pomůckou, i když si žáci měli četbou tohoto textu rozvíjet čtení s porozuměním, může to pro ně být stále těžké a nemusí si požadované informace zapamatovat.

2.5.3. Jak a jestli učitelé diferencují výuku prvouky?

Otázka třetí, *jak a jestli učitelé diferencují výuku*, se z nahrávek vypožorovat nedala, jelikož se jednalo o téma vcelku neobvyklé. Bylo tedy nutné se učitelek doptat v rámci dotazníku. Zajímalo mě, zda vytvářejí různě náročné úlohy podle schopností žáků v prvouce, zda to dělají v jiných předmětech a jestli by jim pomohlo, kdyby v metodické příručce pro učitele byly navrženy úlohy pro různé žáky.

Paní učitelka A se snaží tvořit různě těžké úkoly, ale podle jejích slov se většinou jedná o předměty český jazyk a matematika, v prvouce jde většinou o povídání. Když jsem se dále doptávala, jak to probíhá, zmínila, že připravuje úkoly spíše pro žáky rychlejší: *Jiné úkoly připravuji spíše pro ty rychlejší žáky. S rodiči pomalejších žáků jsme domluvení, že si dělají nějakou práci doma, aby ve škole nebyli ve stresu.* Kdyby byly v příručce diferencované úlohy, paní učitelka by to uvítala.

Na rozdíl od toho se paní učitelka B snaží zadávat různě náročné úkoly i v prvouce. Uvádí, že v natáčené hodině to nedělala, ale když probírali mapy (které jsou prvním tématem Prvouky 3) a hledali v mapě města, někdo hledal pouze v České republice, a ti rychlejší i v Evropě: *Když jsme dělali mapy a někdo, někomu to šlo prostě skvěle, ten*

četl tu slepou mapu a viděl, kde je co, tak tomu jsem dala, jsme hledali města v Český republice a vůbec v Evropě, tak ten šel pak ještě dál, jakože do té Evropy a hledal města v Evropě a zvládnul to ve stejnej čas, jako děti, který hledaly jenom v Český republice, no. Mimo prvouku se paní učitelka B snaží diferencovat výuku i v matematice a to tak, že mají ve třídě košíčky s náročnějšími úlohami, a když je někdo hotov s prací, kterou zrovna dělají, jde si do košíčku pro další úkol. Také některé domácí úkoly jsou různé pro různé žáky, kdo se necítí na určitý úkol, nemusí ho dělat. Paní učitelka by také velmi uvítala, kdyby v příručce byly navržené diferencované úlohy.

Na konci našeho rozhovoru jsem se ptala na jednoho žáka, který po celou hodinu natáčení „vyčníval“, neustále se hlásil a měl docela dobrý přehled o historických událostech kolem 2. světové války. Paní učitelka o něm mluví, jak o velmi dobře informovaném žákovi, který je rychlý i v matematice a z celé třídy nejlépe čte. Pro tohoto žáka paní učitelka připravuje úkoly navíc: *Třeba my čteme dohromady knihu a on, jakoby už jí přečetl celou úplně. My jako čteme hlasitý čtení, takže já mu k tomu dávám jako otázky, že on už jí má přečtenou, on řeší ty otázky a ostatní čtou, ale s tím, že když na něj vyjde řada, on si musí najít, kde teď čteme.* Když se, ale vrátíme k teoretické části této práce k základním třídním elementům (Tomlinson, Edison, 2003), při práci s nadanými se snažíme hledat způsoby, jak dále rozvíjet vědomosti a dovednosti, které už mají. Podle mého názoru se paní učitelka snaží něco dělat, ale není to přesně to správné. Místo, aby tomuto žákovi dávala úkoly navíc, mohla by mu dát úkol na podobném principu jako ostatním žákům, ale náročnější, takový, který ho bude dále rozvíjet a ne pouze zabavovat, aby se nenudil.

Paní učitelka C v prvouce spíše nediferencuje, uvádí, že když je potřeba diferencuje v rámci hodnocení, tedy že některý žák má úlevu, nemusí například psát test, ale může být ústně zkoušen. Kdyby byly v příručce navrženy různě náročné úkoly, určitě by zkoušela pracovat s různě schopnými žáky více. V dalších předmětech, jako je český jazyk a matematika, paní učitelka pracuje s nadanými a rychlejšími tak, že jim dává práci navíc: *Nadaní a rychlejší dostávají práci navíc, chodí si pro úkoly. V matematice, to hodně diferencuju, mohou si třeba dělat cvičení z učebnice dopředu.* I u této paní

učitelky si můžeme všimnout spíše přístupu dávat úkoly navíc, než rozšiřovat znalosti a dovednosti žáků.

Po porovnání všech tří učitelek si můžeme všimnout, že by všechny uvítaly rozšířenou příručku, jen jedna z nich se nějakým způsobem snaží diferencovat výuku v prvouce. Po porovnání jejich pojetí diferenciací v dalších předmětech to na mě působí tak, že paní učitelky si přesně nejsou jisty, co dělat.

2.5.4. Jaké výzvy v rámci tohoto učiva jsou před žáky kladeny?

Následující otázka je *jaké výzvy před žáky kladou v rámci tohoto učiva?* Odpověď na tuto otázku se v nahrávkách hledala těžko. Podle mého názoru jedinou výzvou bylo, když paní učitelka B chtěla po žácích, aby zjistili informace od svých rodičů. Tento úkol po dětech chtěla i paní učitelka C, ale to nemělo takový výsledek jako u paní učitelky B, kde si žáci odnesli nejvíce informací právě z povídání zjištěných informací.

2.5.5. Jakým způsobem pracují učitelé s chválou ve výuce? Můžeme pozorovat různé projevy chování učitelů k různým žákům?

Poslední dvě otázky se týkají chvály a přístupu učitele k žákům, je to téma jedné kapitoly teoretické části této práce a mne zajímalo, zda se něco takového dá odpozorovat z videonahrávek. V rozhovoru jsem se na toto téma neptala.

Začneme opět hodinou paní učitelky A, co mě překvapilo hned na začátku hodiny, bylo, když se paní učitelka zeptala, jaký svátek se slavil, když byly podzimní prázdniny. Žáci zkusili několik tipů, až se jedna dívka podívala do učebnice (nebo deníku, nebylo přesně poznat, co to je) a název svátku přečetla, od paní učitelky pak dostala odměnu – malý předmět, který, jak jsem později pochopila, dostávali za odměnu či museli odevzdat, když zlobili. Na tom, že dostala za odpověď (sice přečtenou) odměnu, není nic tak neobvyklého, zajímavé ale je, že tuto odměnu v průběhu hodiny už nikdo za svou odpověď nedostal. V průběhu hodiny tuto dívku také často vyvolávala. Mezi často vyvolávané žáky patřilo dalších asi 6 žáků, ostatní žáci promluvili v hodině jednou nebo

vůbec. Ve třídě bylo ten den 13 žáků, což si myslím, že je vcelku nízký počet na to, aby se na každého dostalo. Z jedné hodiny se ale nedá dělat závěr, nemuselo to být vinou učitelky, že všechny nevyvolala.

Možná tím, že to byla hodina po obědě, byli žáci po většinu hodiny neklidní a paní učitelka je musela neustále napomínat, aby se ztišili. Největší problém byl s žáky v přední lavici, kteří spolu normálně nasedí, dělali se o učebnici, zarazilo mě, že s tím paní učitelka po několikátém napomenutí nic neudělala. Žáky v průběhu hodiny oslovovala zdvořilými křestními jmeny, což působí přátelským dojmem. Velmi často reagovala na příběh, či odpověď neutrálním „hm“, někdy dodala pochvalu dobře, ale většinou žádné další komentáře nedodávala.

V hodině paní učitelky B vládlo uvolněné, příjemné klima. I tato paní učitelka oslovovala své žáky zdvořilými křestními jmeny a dokonce i děti jí říkaly křestním jménem. Nejvíce vyvolávaným žákem byl chlapec, o kterém jsem se zmínila již dříve, je rychlý, má přehled a paní učitelka mu připravuje úkoly navíc. Nemohu, ale říci, že by to bylo jeho oblíbeností u učitelky, zde šlo hlavně o to, že věděl hodně věcí a dokázal spoustu informací vysvětlit ostatním. V této třídě bylo vidět, že si paní učitelka hlídá, zda vyvolává všechny, několikrát během hodiny se i zeptala, například kdo ještě nečetl. Podle mých záznamů, každý žák v hodině promluvil několikrát.

Paní učitelka každého, kdo mluvil, trpělivě vyslechla, na příspěvky žáků v ranním kruhu reagovala přívětivě. Jako chválu obvykle používala slova „chválím tě, výborně, to je nádhera, děkuji za příklad“. Když někdo odpověděl špatně, reagovala slovem „nevadí“, také se několikrát stalo (během ukazování plakátů po víkendu), že někdo z žáků nechtěl ten plakát ukázat - paní učitelka tento názor respektovala „já to chápu, s tím se nedá nic dělat“. Jeden chlapec nebyl připraven z domova, přinesl sebou sice nějaký text, ale v hodině ho četl poprvé, paní učitelka reagovala takto: *Ty vlastně říkáš věci, co tady ostatní říkali vlastními slovy, což je vlastně mnohem lepší, než když to tady čteš a neznáš ty slova. Ale zas oceňuji, že to přinesl, příště ať ti to maminka třeba i vysvětlí.*

Z toho můžeme vyvodit, že i když nesplnil úkol, tak jak měl, paní učitelka mu něco vytkla, ale stejně našla něco, za co by ho pochválila.

U paní učitelky C bylo klima třídy neutrální, své žáky také oslovovala zdvořilými jmény. Většina času v této hodině byla strávena na koberci, kde probíhala diskuze, žáci proto byli obvykle vyvoláváni podle toho, zda měli k tématu, co dodat, nebo pokud znali odpověď na otázku. Můžeme zde tedy pozorovat skupinku aktivních dětí, které mluvily po většinu hodiny, byly zde také děti, které řekly jen pár slov. Paní učitelka uvědomující si, že ne všichni jsou aktivní, po nějaké době říká: „My tu máme jen tyto tři žáky? Nikdo jiný by odpověď nevymyslel?“. Lze pozorovat okamžitou reakci třídy, více žáků se hlásí a snaží mluvit.

Obvyklou reakcí paní učitelky na správnou odpověď bylo zopakování odpovědi a pokývnutí hlavou. Když byla odpověď žáků špatná, paní učitelka příjemným hlasem řekla, *to není správně* atp. nebo pokračovala doplňující otázkou např.:

U: My teda žijem v demokratickém státě?

Žáci: NE.

U: Nežijem v demokratickém státě?

Žáci: ne.. žijem, nežijem (dohadují se)

U: Jak to tedy je?

Žáci: Žijem.

U: Proč tedy?

Žák: Protože si každý může dělat, co chce.

U: Je to úplně tak pravda, že si každý může dělat, co chce?

Při analýze této nahrávky jsem si poznamenala, že paní učitelka, když se ke konci hodiny zeptala, proč se ten svátek tedy slaví a nikdo nevěděl, výrazně kroutila očima, což nebylo profesionální, ale možná to bylo způsobeno vyčerpávajícím výkladem, ze kterého děti nebyly schopné říci, o co šlo.

2.6. Shrnutí výzkumu

V první výzkumné otázce se dovídáme, že metodickou příručku používají všechny paní učitelky, uvádí ale, že ji nepoužívají neustále, ale často jako inspiraci. Učebnice je autoritou pouze v případě paní učitelky A, která učí na soukromé škole. Jediná paní učitelka A učí přesně podle postupu učebnice, dokonce i s navrhovanými otázkami. Další dvě paní učitelky si hodinu připravily podle svého s použitím nápadů z příručky, například v případě paní učitelky B, která pouštěla nahrávku. Hodiny učitelek B a C jsou v porovnání s hodinou učitelky A aktivnější, žáci netráví většinu hodiny v lavici a mají větší prostor pro vyjádření názoru, povídání příběhu.

U druhé otázky zjišťujeme, že jen jedna z učitelek (A) považuje téma akorát pro děti, tak jak je v učebnici. Další dvě paní učitelky se shodují v tom, že jim to přijde pro žáky příliš složité, že by to učily až žáky starší, hlavní problémy viděly v chronologickém řazení událostí, významech cizích slov a jejich chápání.

Všechny učitelky považují toto téma za důležité, chtějí, aby děti věděly, proč nejdou do školy. Také to čeho chtějí s žáky dosáhnout, se moc neliší, většinou jde o pochopení souvislostí, mít povědomí o svátku, být schopen charakterizovat svobodu. Kdyby téma nebylo v učebnici, dvě z učitelek by ho učily, protože jim přijde důležité mluvit o svátcích. Učitelka A nevěděla, protože se musí řídit tematickým plánem. Prostředky, kterými se učitelky snažily přizpůsobit téma žákům, byly nahrávky, zjišťování informací od rodičů a práce s textem jinak než klasické čtení.

Jen jedna z učitelek (B) se snaží diferencovat ve výuce prvouky, ostatní učitelky to nedělají. Všechny se shodují, že by uvítaly příručku, ve které by byly speciální úlohy navržené. V českém jazyce a matematice se všechny snaží pracovat s různě schopnými žáky, ale většinou se jedná o pouhou práci navíc a ne o rozšiřování učiva.

Otázka výzev je skoro bez odpovědi, podle mého názoru bylo jedinou výzvou, když žáci zjišťovali informace od rodičů.

Z otázek o chvále a přístupu vyplývá, že všechny paní učitelky se snaží přistupovat k žákům přátelsky a oslovují je zdrobnělinami jejich jmen. Reakcí na správnou odpověď se různí, paní učitelka A odpovídá neutrálním „hm“, kdežto paní učitelka B se tváří příjemně a trpělivě, odpovídá větou, snaží se také respektovat, když někdo nechce něco dělat. Paní učitelka obvykle reaguje souhlasným pokývnutím a zopakováním odpovědi. Také jsem si všimla, že paní učitelka A si nehlídá, koho vyvolala a kdo tedy v hodině skoro nemluvil, ostatní dvě učitelky si na toto dávaly pozor, takže se nestalo, že by některý z žáků mluvil celou hodinu a někdo neřekl ani slovo.

ZÁVĚR

Tato práce byla zaměřena na přístupy tří učitelek a to v oblasti učiva, diferenciaci a vysokých očekávání. V části empirické se poté hledaly odpovědi na výzkumné otázky týkající se přístupu k učivu a jeho přípravě, diferenciaci ve výuce prvouky a jiných předmětů, výzev kladených na žáky, chvály a přístupu k žákům.

Výběr učiva je v poslední fázi na učiteli, mluví se zde o tzv. psychodidaktické transformaci, v souvislosti s ní se naplňuje princip zpřístupnění, týkající se subjektivity žáka a navazující na jeho zkušenost, blízkost jeho myšlení a vnímání světa (Janík et al., 2009). Zajímalo mne, zda se učitelé při tomto výběru řídí učebnicí či metodickou příručkou a jakým způsobem se snaží žákům učivo zpřístupnit. Jako téma bylo vybráno jedno z neobvyklých pro 3. ročník, 17. listopad, svátek svobody a demokracie, který je pouze v učebnicích Prvouka pro 3. ročník ZŠ nakladatelství Fraus.

Z výzkumu vyplynulo, že dvě ze tří učitelek by toto téma učily, i kdyby v učebnici nebylo, pravděpodobně, ale v menším rozsahu, protože se obě pozastavovaly nad složitostí souvislostí a významů některých slov. Jen jedna paní učitelka učí přesně podle učebnice, ostatní dvě ji berou pouze jako pomůcku a stejně tak metodickou příručku, kterou považují za zdroj nápadů. Nejlepší pomůckou, která by látku přiblížila žákům, a zároveň výzvou byla diskuze v hodině paní učitelky B, která nechala žáky připravit se na hodinu doma, tzn. zjistit informace, vzpomínky od rodičů. Sama poté uvádí, že si myslí, že žáci získali diskuzí mnohem více vědomostí, než kdyby pouze četli z učebnice. Paní učitelka C se učivo snažila zpřístupnit tím, že celý text z učebnice převyprávěla, což je také docela dobrý způsob.

Na rozdíl od hodiny paní učitelky B, kde většinu hodiny měly hlavní slovo děti a jejich zjištěné informace, hodina dalších dvou učitelek byla vedena relativně tradičně, hlavní slovo zde měly samy paní učitelky. Můžeme si tedy všimnout, že se zde rýsují oba přístupy k učivu (podle Kalhous, Obst, 2002), jak zprostředkující, tak vstřícný. Zprostředkující přístup je jasně patrný u paní učitelky A, která se řídí učebnicí a žákům se snaží předat informace s úsilím dosáhnout cílů výuky. U paní učitelky B bych přístup

označila za vstřícný, protože vycházela z toho, co si žáci sami zjistili, tedy z jejich zkušeností. Podle mého názoru přístup paní učitelky C je také spíše zprostředkující, i když jsou zde patrné snahy o přiblížení učiva žákům.

Ohledně diferenciací jsem došla k zajímavým poznatkům a to takovým, že ani jedna paní učitelka nebyla schopná diferencovat správně. Domnívám se, že by bylo potřeba se na toto téma při vysokoškolském vzdělávání učitelů více zaměřit, a nabídnout učitelům, kteří jsou v praxi více odborné pomoci, ať už formou seminářů, či rozšířených metodických příruček, které by všechny tři učitelky velmi uvítaly. Jejich práce s žáky (většinou těmi rychlejšími) probíhá tak, že žáci dostanou práci navíc, což odporuje tomu, jak by diferenciací vypadat měla. Tomlinson a Edison (2003), jak už bylo výše uvedeno, za jeden z důležitých třídních elementů považují to, co je vyučováno, úkolem učitelů by tedy mělo být hledání možností doplnění učiva pro ty, co mají mezery a také dalších způsobů rozvíjení pro ty, kteří už danou vědomost či dovednost mají. Stejně tak Kasíková (2011) uvádí mezi principy práce s nadanými žáky nutnost obohacování a akcelerace obsahů učiva a stanovení reálné výzvy, což podle mého názoru doplňování v učebnici není.

Kasíková (2011) také upozorňuje, že by učitel neměl být zaměřen pouze na žáky nadané, nebo naopak ty se speciálními potřebami, svou pozornost by měl věnovat rovnoměrně všem žákům. Nemohu tvrdit, že by se sledované učitelky žákům nevěnovaly, ale z dotazů týkajících se diferenciací vyplynulo, že většina pozornosti při plánování speciální práce je soustředěna na žáky rychlejší, nadanější. I když všechny učitelky pracovaly s žáky takto, překvapila mne paní učitelka C, která se zmínila, že její žáci mají možnost test místo písemně splnit ústně, což je podle publikace *Differentiation in Practice: A Resource Guide for Differentiated Curriculum* (Tomlinson, Edison, 2003) způsob, jak vyjít vstříc žákům, protože každému může vyhovovat jiný způsob testování. Je důležité, aby měl každý žák šanci ukázat, co se naučil cestou, která mu vyhovuje. V rozhovoru s paní učitelkou B jsem se zase dozvěděla, že jednu dívku hodnotí podle individuální normy, kde, jak uvádí Slavík (1999), je norma stanovena

v rámci řady výkonů jednotlivce a tyto výkony jsou pak dále porovnávány mezi sebou, nikoli s ostatními.

Ohledně posledních otázek týkajících se chvály a přístupu učitele k žákům, se moc informací nezískalo, mohla jsem zaznamenat četnost interakcí mezi konkrétním žákem a učitelem a dále způsob reagování na žáka. Výsledek ukazuje, že pouze paní učitelka A nepracovala rovnoměrně se všemi žáky a také jako jediná reagovala na žáky neutrálně až nepříjemně, což může být demotivující. Může to také působit jako jeden z faktorů při tvorbě očekávání, Stipek (2002) uvádí čtyři kategorie chování učitelů a mezi nimi je socioemocionální klima, kde se sleduje množství pozitivních reakcí k žákům, v pozorované hodině paní učitelky A jich mnoho nebylo. Pro získání obsáhlejších a objektivnějších výsledků na toto téma by bylo, podle mého názoru, důležité pozorovat dění ve třídě po delší dobu, což by mohlo přinést velmi zajímavé výsledky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

Literatura:

Bamburg, J. D. *Raising Expectations to Improve Student Learning*. University of Washington-Seattle 1994

Cedrychová, V., Krestová, J., Raudenský J. *Možnosti diferenciacie žáků na základní škole*. Jinočany, H&H 1992

Dvořák, D. *Od osnov ke standardům – proměny kurikulární teorie a praxe*. Praha, Univerzita Karlova v Praze 2012, ISBN 978-80-7290-601-7

Janík, T., Maňák, J., Knecht, P. *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno, Paido 2009, ISBN 978-80-7315-194-2

Kadlecová, P. *Možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků prvního stupně*. (Diplomová práce) Západočeská univerzita Plzeň 2012

Kalhous, Z., Obst, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha, Portál 2002, ISBN 80-7178-253-X

Kasíková, H., Valenta J. *Reformu dělá učitel*. Praha 1994, ISBN 80-901660-0-8

Kasíková, H. *Vzdělávací a výukové strategie pro žáky rozmanitých schopností*. In Kasíková, H., Straková, J. (eds.) *Diferenciacie a diverzita v základním vzdělávání*. Praha, Karolinum 2011, ISBN 978-80-246-1911-8

Koten, T. *Škola? V pohodě! (2) Projektové vyučování na základní škole*. Most, Hněvín 2009, s. 15, ISBN 978-80-86654-25-6

Langhamerová, J. *Aktivizující metody výuky na prvním stupni základní školy*. (diplomová práce) Masarykova univerzita Brno 2007

Maňák, J., Janík, T., Švec, V. *Kurikulum v současné škole*. Brno, Paido 2008, ISBN 978-80-7315-175-1

Nováčková, J. Slovní hodnocení – jedna z možností obrazu o procesu dítěte. In Stará, J. a kol. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha, 2006, s. 10. ISBN 80-86307-28-X

Pasch, M., & Gardner, T. G., et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha, Portál 1998, s. 268-299, ISBN 80-7178-127-4

Průcha, J. Moderní Pedagogika. Portál 2002, Praha, s. 350-353, ISBN 80-7178-631-4

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Portál 2009, Praha, s. 85, 237, 224-226, ISBN 978-80-7367-647-6

Slavík, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha, Portál 1999, ISBN 80-7178-262-9

Stará, J. Plánování výuky – úvod do plánování výuky, práce se vzdělávacími cíli. Praha, Univerzita Karlova v Praze 2009, ISBN 978-80-7290-418-1

Stará, J., Dvořáková, M., & Frýzová, I. *Prvouka, učebnice pro 3. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus 2009

Stará, J., Dvořáková, M., & Frýzová, I. *Prvouka, pro 3. ročník základní školy, příručka pro učitele*. Plzeň: Fraus 2009

Stará, J., Krčmářová, T. *Užívání nových učebnicových materiálů učiteli 1. stupně ZŠ*. Pedagogická orientace, 24 (1), 2014, s. 77-110

Tomlinson, C. A., Edison, C. C. *Differentiation in Practice: A Resource Guide for Differentiated Curriculum, grade K-5*. ASCD 2003, ISBN 0-87120-760-5

Elektronické zdroje:

Gošová, V. *Individuální vzdělávací plán*. Metodický portál RVP 2011, dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/I/Individu%C3%A1ln%C3%AD_vzd%C4%9Bl%C3%A1vac%C3%AD_pl%C3%A1n

Maňák, J. *Aktivizující výukové metody*. 2011 Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14483/aktivizujici-vyukove-metody.html/>

Marzano, R. J. *Art and Science of Teaching/High Expectation for All*. Educational Leadership, 68(1), 2010, s. 82-84. Dostupné z: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept10/vol68/num01/High-Expectations-for-All.aspx>

Miller, R. *Greater Expectations to Improve Student Learning*. Association of American Colleges and Universities, 2001. Dostupné z http://www.greaterexpectations.org/briefing_papers/improvestudentlearning.html

Co jsou mapy učebního pokroku? MUP, informační web společnosti SCIO, dostupné z: <http://mup.scio.cz/Clanek/4258/co-jsou-mapy-ucebniho-pokroku>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 37. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>

Stipek, D. *How Do Teachers' Expectations Affect Student Learning*. 2002. Dostupné z <http://www.education.com/reference/article/teachers-expectations-affect-learning/>

Tauber, R. T. *Good or Bad, What Teachers Expect from Students They Generally Get!* ERIC Digest. 1998 Dostupné z <http://www.ericdigests.org/1999-3/good.htm>